



**Manuel Carneiro
Ferreira**

**O Insucesso Escolar e os Apoios e Complementos
Educativos**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
Ano 2009

**Manuel Carneiro
Ferreira**

O Insucesso Escolar e os Apoios e Complementos Educativos

Dissertação apresentada à Universidade, de Aveiro para cumprimentos dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Políticas Educativas realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha esposa e aos meus filhos, a Manuela, a Ana e o Pedro, pelo apoio incondicional prestado e pelas inúmeras horas em que os privei da minha companhia.

o júri

presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (arguente)

Professor Doutor António Maria Martins
Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro
(orientador)

agradecimentos

Ao Professor Doutor António Maria Martins, orientador desta Tese, pela sua disponibilidade, sugestões oportunas e pela confiança transmitida.
Aos professores e alunos da minha escola que serviram de motivação para a eleição do tema da presente tese.
Às minhas amigas Judite, Manuela e Silva, pela disponibilidade, apoio e sugestões.
À minha família e amigos, pela compreensão e apoio.

palavras-chave

Insucesso escolar, retenção, apoio educativos, alunos do 3º CEB, identificação de necessidade educativas

resumo

A educação centra-se sobretudo no desempenho dos jovens, nos seus resultados quantificáveis, na aquisição de conhecimentos e competências que os preparam para o mundo do trabalho e não tanto na aquisição de uma experiência de vida.

A ideia de que a escola poderia contribuir para um crescimento emocional não é respeitada num contexto em que se dá primazia ao desempenho e às boas qualificações. Deste modo, frequentemente, os problemas relacionados com os estudos (o insucesso) tornam-se um meio pelo qual os jovens expressam o seu desconforto emocional ou mesmo reflecte-se no abandono dos estudos.

A necessária reestruturação das modalidades de apoios ou complementos educativos para estes alunos, requer mudanças substantivas nos ambientes educacionais e no papel habitualmente atribuído ao professor, à família e à escola. Desta forma as mudanças preconizadas devem ter em conta as práticas dos professores e alunos e considerar indubitavelmente as suas atitudes e percepções.

O objectivo geral deste estudo é procurar obter uma identificação da eficácia dos apoios e complementos educativos na redução do insucesso escolar, junto de discentes e docentes do 3º CEB.

Para o efeito realizamos um estudo exploratório em que inquirimos 42 professores e 160 alunos dos 3º ciclos do ensino básico, quanto a expectativas face aos apoios educativos; atitudes relativas à educação de alunos com dificuldades de aprendizagem; percepção da eficácia das medidas adoptadas.

Os resultados encontrados mostram que de um maneira geral, os professores parecem revelar uma atitude desfavorável face à eficácia dos apoios, mas parece que concordam que os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento beneficiem dos apoios educativos. Revelam ainda que os alunos consideram os apoios uma sobrecarga horária para terem meros mecanismos reprodutores de conteúdos iguais os vivenciados no contexto das aulas.

As conclusões revelam que os apoios educativos ainda são bastante deficitários no combate ao insucesso, assim como, no processo de motivação do aluno para o processo de aprendizagem, evitando qualquer conotação negativa que possa advir da frequência deste tipo de apoios.

keywords

School failure, retention, support education, students of the 3rd CEB, identification of educational need

abstract

The education focuses mainly on the performance of young people in their measurable results, acquisition of knowledge and skills that prepare them for the world of work rather than to acquire a life experience.

The idea that the school could contribute to an emotional growth is not respected in a context where priority is given to performance and good qualifications. Thus, often, the problems related to studies (the failure) become a means by which young people express their emotional distress or even reflected in the drop-outs.

The necessary restructuring of the arrangements or additional educational support for students with needs in changing environments and the role usually assigned to the teacher, family and school. Thus the proposed changes should take into account the practices of teachers and students and will undoubtedly consider their attitudes and perceptions.

The objective of this study is to seek an identification of the effectiveness of educational support and complements the reduction of school failure, along with students and teachers of the 3rd CEB.

To this end we conducted an exploratory study that inquires 42 teachers and 160 students of 3rd cycle of basic education, and the expectations regarding educational support, attitudes towards the education of pupils with learning difficulties, perception of the effectiveness of measures taken.

The results show that a general, teachers seem to show a negative stance against the effectiveness of aid, but it seems that they agree that students with learning difficulties and / or behaviour problems benefit from educational support. They also reveal that students consider the support slot for overload mechanisms have merely players experienced the same content in the context of classes.

The findings show that educational supports are still heavy losses in the fight against failure, as well as in the case of student motivation for learning process, avoiding any negative connotation that may arise in the frequency of such aid.

Índice

Introdução	5
1.Problema e desenvolvimento.....	5
2.Objectivos	7
3.Importância do estudo	8
4.Organização do trabalho.....	10
Capítulo I – Insucesso escolar	11
Introdução.....	13
1.Insucesso escolar: amplitude, significado e fundamento	13
2.Insucesso escolar na óptica das teorias meritocrática, culturalista e da reprodução cultural e social.....	15
3.Principais causas do insucesso escolar.....	16
4.Insucesso escolar: condições para uma possível superação	23
Capítulo II – Apoios e complementos educativos	29
Introdução.....	31
1. Escolaridade obrigatória e sucesso educativo	33
2. Modelo de Avaliação (Despacho Normativo n.º 98-A/92 e Despacho Normativo n.º 644-A/94) .	35
3. Compensação educativa (apoio educativo)	38
4. O Despacho n.º 178/A/ME/93 (D.R. n.º 177 de 30 de Julho - II Série)	39
4.1. Ensino diferenciado e avaliação formativa.....	39
4.2. Grupo(s) de nível de carácter temporário	41
4.3. Os programas de compensação e actualização no início do ano escolar nomeadamente no início de um novo ciclo	42
4.4. Salas de estudo dirigido.....	44
4.5. Currículos Alternativos	44
Capítulo III – Metodologia	49
Introdução.....	51
1.Opção metodológica: o estudo de caso	51
1.1.Cuidados na adopção e uso do estudo de caso	52
1.2.Papel do investigador	52
2.Técnicas de recolha e tratamento de informação	53
2.1.Recolha documental	54

2.2. Entrevista semi-estruturada	54
2.3. Realização de um inquérito por questionário	54
2.4. Procedimentos e tratamento das informações	55
3. Caracterização da população em estudo	56
3.1. Contexto em estudo	56
3.2. Caracterização da amostra de discentes	57
3.3. Caracterização da amostra de docentes	61
Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados	65
Introdução	67
1. Modo como o aluno e a família percebem o papel da escola	68
2. Identificação de factores que interferem com o rendimento escolar	71
3. Identificação das dificuldades dos alunos	76
4. Modalidades de apoio implementadas	80
Conclusão	90
Bibliografia	97
Anexos	103
Anexo I – Entrevista semi-estruturada (aos representantes dos docentes)	105
Anexo II – Inquérito por questionário aos discentes	107
Anexo III – Inquérito por questionário aos docentes	116
Anexo IV – Pedido de autorização	126

Índice de gráficos

Gráfico 1. Grau académico da mãe (segundo o género do discente).....	58
Gráfico 2. Grau académico do pai (segundo o género do discente)	59
Gráfico 3. Caracterização da amostra dos docentes segundo o escalão etário	62
Gráfico 4. Caracterização da amostra dos docentes segundo as habilitações académicas	62
Gráfico 5. Caracterização da amostra dos docentes segundo situação/ vínculo profissional	63
Gráfico 6. Caracterização da amostra dos docentes segundo o tempo de serviço	64
Gráfico 7. Posicionamento dos encarregados de educação (EE) face ao processo de ensino/aprendizagem.....	68
Gráfico 8. Os discentes vão para escola	69
Gráfico 9. Caracterização da amostra segundo o género e reprovação/retenção	71
Gráfico 10. Aprovação dos discentes com resultados negativos	72
Gráfico 11. Identificação das dificuldades dos alunos quanto aos agentes educativos e organização escolar	77
Gráfico 12. Identificação das dificuldades dos alunos quanto aos aspectos sócio-familiares.....	78
Gráfico 13. Identificação das dificuldades dos alunos quanto aos factores individuais	79
Gráfico 14. Indicado para os apoios educativos	81
Gráfico 15. Modalidade de apoio educativo ou complementar.	83
Gráfico 16. Importância dos apoios educativos (docentes vs alunos)	85
Gráfico 17. Importância das diferentes situações visando a recuperação do discente	88

Índice de tabelas

Tabela 1.Distribuição da amostra por idade segundo o género.....	57
Tabela 2. Distribuição da amostra segundo o género e ano frequentado.....	57
Tabela 3.Profissão da mãe (segundo o género do discente).....	60
Tabela 4. Profissão do pai (segundo o género do discente).....	61
Tabela 5. A visão que os discentes em estudo tem sobre a escola.....	70
Tabela 6. Com quantas disciplinas com nível inferior a 3 transitou de ano segundo o género.....	72
Tabela 7. Idade normativa de conclusão dos diferentes CEB.....	73
Tabela 8. Com quantas disciplinas com nível inferior a 3 transitou de ano segundo o ano académico por idade.....	74
Tabela 9. Grau de (co)relação entre a retenção e o grau académico da mãe	74
Tabela 10. Grau de (co)relação entre a retenção e o grau académico do pai	75
Tabela 11. Alunos reprovados segundo a profissão do pai por género do discente.....	75
Tabela 12. Alunos reprovados segundo a profissão do Mãe por género do discente.....	76
Tabela 13. Frequência de um tipo de apoio educativo	82
Tabela 14. Frequência de um tipo de apoio educativo segundo o género.....	84

Introdução

1. Problema e desenvolvimento

O aumento da duração da escolaridade obrigatória, que se tem vindo a verificar em alguns países da Europa, provocou uma progressiva expansão do sistema educativo, impondo, consequentemente, uma mudança no sistema de avaliação dos alunos. Da escola de elite passou-se à escola de massas (Pires, 1988). Esta apresenta novas características – a heterogeneidade e a complexidade organizacional – que desencadearam a crise da educação, que de um modo geral afecta todos os países da Europa (Formosinho, 1992).

Portugal sofre também esta expansão no seu sistema educativo, desde 1956, altura em que a escolaridade obrigatória era apenas de três anos, até hoje, com a escolaridade obrigatória de nove anos desde 1986, e anunciando-se já o seu prolongamento ao 12.º ano.

É incontestável o facto de existir no nosso país uma escola de massas, o que representa não só um maior número de alunos mas também uma maior diversidade de tipos de alunos. Não se pode continuar a lidar com esta nova escola num sistema de massificação do ensino, isto é, tratando a totalidade dos alunos de uma turma como o aluno “ideal”: branco, católico, oriundo de um meio urbano, homem. A progressiva expansão do sistema educativo conduziu à massificação do ensino, sem que se tenham verificado as mudanças qualitativas desejáveis para o que se entendia ser um ensino de massas. Esta massificação do ensino conduziu à uniformização de processos que se traduz na uniformidade curricular, que obriga a uma pedagogia uniforme (Formosinho, 1992:28). Ora, a uniformização das práticas escolares pressupõe uma abstracção, que é a noção de “*aluno médio*”, “*cultura e conhecimentos médios*” (Formosinho, 1987: 44-46).

Tal como Pires (1988:33), somos da opinião que a massificação, pela uniformidade que introduziu, sofreu um aumento de burocracia, que passou a dominar a organização pedagógica. A escola de massas não articulou saberes capazes de responder às aspirações individuais e sociais dos jovens. Não contemplou as diferenças que existem nos alunos, impondo-lhes, antes, conteúdos uniformes. Em consequência disto, verifica-se o mesmo grau de exigência nos resultados, nos programas, na avaliação. Há, assim, uma uniformidade nas práticas escolares que se aplicam a todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou contextos sociais.

Como afirma Pires (1988:28), “*a diferença entre um ensino de massa e uma massificação do ensino, consiste em que aquele representa uma nova concepção de ensino, a que corresponde*

uma mudança qualitativa do sistema de ensino, sem que essas mudanças qualitativas se tenham produzido”.

A escola “básica” para todos, uma escola que se pretende para o sucesso escolar e educativo, não pode contemporizar com as elevadas percentagens de retenção que se verificam, ou com as taxas de sucesso não efectivo, entendido este como uma transição deficitária com carências a nível das competências essenciais, em resultado do facto de o sistema permitir a transição com níveis sucessivamente negativos a disciplinas como Português, Matemática e Inglês, por exemplo.

Não podemos continuar a adiar a resolução das contradições de uma escola que, em regime de obrigatoriedade, faz falhar, dentro de si, 19% daqueles a quem obriga, pois a escolaridade básica deve permitir que todas as crianças tenham um “*mínimo cultural comum*” (Bourdieu, 1987:110).

Inicialmente, considerava-se que as causas do insucesso residiam inteiramente no aluno. Depois, constatou-se que o contexto de vida social da família tinha um papel importante; actualmente, está demonstrado que, para além desses factores, as causas do insucesso incidem também no funcionamento da escola e nos modos como ela se organiza. Cremos, ser incontestável, os múltiplos condicionalismos que afectam o rendimento escolar: naturais, humanos, demográficos, económicos e culturais (Arroteia, 1995).

Numa perspectiva sócio-organizacional, a expressão insucesso escolar é polissémica. Escolher como referência as finalidades do sistema educativo, a forma como cada escola estabelece os seus objectivos ou ainda as expectativas dos próprios alunos e encarregados de educação implica a abordagem de diferentes faces do(s) insucesso(s).

Assim, por um lado, procurando solucionar os problemas gerados pela massificação do ensino, bem como pela denominada *escola inclusiva*, que abriu as portas a “crianças e adolescentes com variadas educações informais, diferenciadas aptidões, motivações e interesses, diferentes necessidades e projectos de vida” (Formosinho, 1991: 7) e, por outro, tentando responder às mudanças abismais e velozes que ocorrem na sociedade actual, a função primordial da escola deixou de ser uma mera aprendizagem de saberes para passar a ser aprender a aprender, mas torna-se imprescindível que se aprenda a ser, num processo dinâmico entre as constantes inovações e adaptações, mantendo como objectivo primordial o desenvolvimento pleno e adequado da personalidade da criança/jovem.

Estas transformações da escola dos nossos dias visam não só a estrutura institucional, mas também os conteúdos programáticos, o comportamento pedagógico dos educadores, a organização dentro da sala de aula.

Como o sucesso da educação não se faz por decreto ou estabelecendo uma obrigatoriedade de permanência no ensino cumprindo metas curriculares, antes depende de múltiplos factores que visam promover o sucesso académico pelo que, perguntamo-nos: “**que impactos têm os apoios e complementos educativos na promoção do sucesso escolar no 3º ciclo do ensino básico?**”, referindo-nos concretamente aos actores principais do processo de ensino/aprendizagem: os discentes e docentes.

Chegámos, assim, à pergunta de partida, que servirá de tema ao nosso estudo e para a qual iremos tentar encontrar resposta no decorrer da nossa investigação.

2. Objectivos

Conscientes da complexidade dos problemas que podem explicar o insucesso escolar, tentaremos que este trabalho de investigação nos permita identificar e/ou reorganizar estratégias que permitam aos alunos do 3º ciclo Ensino Básico (ou de outros) superarem o(s) insucesso(s): por dificuldades de aprendizagem (insucesso na instrução), porque pouco ou nada estão envolvidos na escola (insucesso na socialização), ou porque não se sentem motivados pelos conteúdos programáticos (insucesso na estimulação).

Parece-nos claro que as dificuldades mais comuns aos alunos poderão ter várias origens e, como tal, também necessitam de respostas diversificadas. Essas respostas serão tanto mais diferenciadas e eficazes quanto maiores forem os recursos da escola e, principalmente, quanto mais correcto tiver sido o diagnóstico feito e quanto mais cuidada tiver a implementação dessas medidas.

Definido este grande objectivo – **identificar a eficácia dos apoios e complementos educativos na redução do insucesso escolar**, no 3.º Ciclo, procuraremos responder aos seguintes objectivos específicos:

- Identificar as causas e os factores que interferem com o insucesso escolar;
- Perceber o modo como o aluno e a família percebem o papel da escola;
- Identificar as dificuldades dos alunos;
- Reflectir sobre as modalidades de apoio implementadas e a implementar e os seus efeitos.

3. Importância do estudo

A importância do estudo advém de se procurar estudar um problema o insucesso escolar, um fenómeno complexo e multifactorial, já que envolve factores relacionados com as dimensões curriculares, psicossociais e ambiental da escola que explicam as elevadas taxas de retenção e abandono escolar em Portugal. Estudar um problema que afecta, de forma muito significativa, primeiro o aluno e a sua família e consequentemente toda a sociedade, parece-nos útil e pertinente.

Na escolha do tema, “ Os **impactos dos apoios e complementos educativos na promoção do sucesso escolar no 3º CEB**” convergiram várias razões do âmbito científico mas também pessoal e profissional.

Assim no âmbito científico, destacamos o facto de:

Segundo o Plano nacional de prevenção do abandono escolar¹ de 2004, verifica-se que ocorreu um decréscimo nas taxas de retenção no 1º CEB, no entanto surge um agravamento das mesmas nos anos seguintes referentes aos outros ciclos.

É essencial uma abordagem no fenómeno que circunda as retenções, uma vez que as mesmas parecem-se desviar do seu objectivo ou principal benefício, “aumentar as probabilidades de no ano seguinte, o aluno retido, vir a atingir o sucesso nas aprendizagens propostas pela escola (Precioso, 2009: 2)².

Segundo Roazzi e Almeida (1988), muitas vezes verifica-se que o aluno que no ano transacto atingiu um nível positivo numa dada disciplina tirou negativa ou faz a manutenção da nota não apresentando melhorias visíveis.

Uma retenção pode ter diversos efeitos demolidores sobre os alunos e as suas famílias. Pode afectar o bem-estar mental de alguns alunos, a sua auto-estima e o sentimento de auto-eficácia, levando alguns alunos a vivenciarem sentimentos de impotência face à escola em geral ou a determinada disciplina em particular. Pode, não raramente, criar um exagerado desfasamento etário perante os seus colegas (isto ocorre normalmente a partir de uma dupla ou mais retenções). A reprovação implica a separação dos colegas de ano anterior, a quem muitos alunos estão afectivamente ligados (Precioso, 2009)³.

A repetição, para além de ser um custo acrescido para a família, tem efeitos na dinâmica familiar, na imagem do seu descendente no mundo em que se insere, uma vez que ninguém gosta

¹ Do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança Social e do Trabalho

² in Factores relacionados com o insucesso escolar no ensino básico em Portugal: contributos para resolver um problema.

³ in Factores relacionados com o insucesso escolar no ensino básico em Portugal: contributos para resolver um problema.

que o seu filho reprove, sendo desprestigiante para toda a família. É fundamental entender o fenómeno no seu contexto real, procurando analisar a eficácia das alternativas que são oferecidas bem como os apoios ou complemento educativos.

Segundo Precioso (2009:3), “o insucesso escolar é muito elevado a todos os níveis do ensino básico, particularmente ao nível do 3º ciclo⁴”. Nas últimas duas décadas temos assistido a um aumento das retenções no 3º CEB, tornando-se impreterível reflectir sobre o problema que atingem o quotidiano de muitos discentes, suas famílias e consequentemente o mundo educativo.

Assim no âmbito pessoal e profissional, destacamos:

O facto de sentirmos alguma impotência na aplicabilidade dos apoios e complementos educativos referenciados na legislação em vigor – que traz consigo novas exigências pedagógicas, alterações de estratégias, adequação das temáticas abordadas aos meios socioeconómicos e culturais em que nos inserimos, ao desdobramento da equipa de docentes para os diferentes apoios – e a realidade que se vive nas nossas escolas, ainda muito centralizadas, submersas em processo burocráticos, limitadas em recursos humanos (muito em especial em docentes e em técnicos especializados), espaços físicos bem como recursos financeiros que permitam explorar e respeitar o direito ao acesso ao conhecimento e saberes.

Como Director do agrupamento vertical de escolas, e actor social no processo educativo, no qual se centra o nosso estudo, sentimos necessidade de combater eficazmente as estatísticas galopantes de insucesso que tem vindo a ensombrar o 3º CEB;

Sentimos que é essencial abordar e aprofundar mais esta temática, e estamos conscientes de que só com uma integração entre a teoria e a prática poderemos responder às efectivas necessidades dos nossos alunos, de modo a garantir condições para que todos desenvolvam/possam desenvolver, aprendizagens com sucesso.

Com este trabalho, circunscrito num espaço e num tempo definidos, acreditamos conseguir abrir perspectivas para novas investigações que conduzam a um conhecimento mais profundo e concreto sobre esta problemática.

⁴ in Factores relacionados com o insucesso escolar no ensino básico em Portugal: contributos para resolver um problema.

4. Organização do trabalho

O trabalho poderia, basicamente, ser dividido em duas partes, sendo a primeira da qual dedicada a uma fundamentação teórica da temática em estudo e uma segunda conducente à realização do trabalho empírico, verificando a confluência ou clivagem com o quadro teórico.

O primeiro capítulo será dedicado a problemática do insucesso escolar, quer no que concerne à sua compreensão e definição, quer sobretudo na procura de equacionar as suas causas por recorrência a diferentes teorias. Entendemos que só compreendendo as razões subjacentes ao insucesso escolar se poderão desenvolver políticas e práticas educativas eficazes na sua resolução.

No segundo capítulo, falaremos dos apoios e complementos educativos contemplados na lei, procurando analisar a sua viabilidade operacional. Muitas vezes a legislação parece clara e linear de fácil aplicabilidade, no entanto nem sempre é possível transpor a teoria para o campo. Neste capítulo tentaremos compreender os complementos e apoios educativos contemplados na legislação procurando efectuar a sua integração no contexto em estudo.

No terceiro capítulo, serão abordadas todas as nossas considerações relacionadas com as opções metodológicas escolhidas para encetar o nosso estudo, bem como os aspectos inerentes a este contexto escolar e aos seus actores sociais.

Por fim no quarto capítulo debruçar-nos-emos sobre as investigações que levámos a cabo na escola do litoral Norte. Procuraremos aqui, apresentar os dados recolhidos bem como a interpretação que os mesmos nos mereçam e concluiremos o projecto com o destaque das relações entre alguns dos dados mais significativos por nós recolhidos e aspectos pertinentes sublinhados em reflexão teórica e especialmente com o nosso problema e com os objectivos colocados.

É naturalmente desta análise que resulta a proposta de conclusão que exaramos no final do nosso trabalho.

Capítulo I – Insucesso escolar

Introdução

É frequente pensar-se a escola como um espaço promotor das aprendizagens dos alunos e da sua preparação para o futuro, espaço esse no qual a comunidade escolar, representada por professores, alunos, órgãos de gestão escolar, conselho pedagógico, conselhos de turma e núcleos possíveis de apoio educativo, representará um espaço de êxito, uma comunidade bem sucedida. Porém, para se apreender esta comunidade em toda a sua amplitude, é preciso considerá-la também como um espaço onde podem ocorrer disfuncionalidades como é o caso do insucesso escolar.

Para se estudar e abordar a problemática do insucesso escolar propomos o conjunto das seguintes abordagens: 1. Insucesso escolar: amplitude, significado e fundamento; 2. Insucesso escolar na óptica das teorias meritocrática, culturalista e da reprodução cultural e social; 3. Principais causas do insucesso escolar; 4. Insucesso escolar: condições para uma possível superação.

1. Insucesso escolar: amplitude, significado e fundamento

Usualmente considera-se que a escola é igual para todos, no entanto ela parece constituir um obstáculo para muitos dos seus alunos. Esse obstáculo pode surgir na forma de insucesso escolar, temática que começou a ser falada e recorrentemente estudada em Portugal no final da década de oitenta, tornando-se um problema social que atinge os pais, professores e alunos (Benavente, 1990).

O (in)sucesso escolar pode ser caracterizado pela taxa de rendimento escolar dos alunos,. Este rendimento pode não ser satisfatório, uma vez que, por múltiplas razões, os objectivos não são atingidos, o que consequentemente origina o insucesso.

Segundo Pires *et al* (1991) o insucesso é a designação atribuída por membros da comunidade educativa, por responsáveis da administração e políticos, visando caracterizar as taxas acentuadas de reprovações escolares.

Iturra (1990:14) afirma que *“o insucesso escolar consiste na dificuldade que as crianças têm em aprender, em completar a escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas ou pelo menos satisfatórias pelo seu trabalho escolar para poderem continuar os seus estudos”*. Este autor, no decorrer das suas investigações e com base na opinião dos docentes estudados, refere que existem duas razões para o fenómeno do insucesso, sendo que por um lado, existe um desinteresse dos

discentes no processo de aprendizagem e um elevado grau de expectativa que os seus progenitores tem sobre eles, por outro, Iturra afirma que o insucesso escolar dos alunos se deve à não existência de meios para ensinar e à inexistência de orientação pedagógica adequada. Iturra (1990:15) resume estas duas razões com a seguinte afirmação: *“ou os estudantes não estão aptos para aprender, ou os professores não estão aptos para ensinar”*.

Pensar em encontrar uma definição exacta e objectiva para insucesso escolar é enganador, pois de acordo com Pires (1987: 11) *“não existe esta definição porque não pode existir!”*, argumentando ainda *“que não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocarmos: insucesso em relação a quê? – Em relação ao aluno ou em relação à escola?”*.

Segundo Martins (1993:10) o insucesso escolar pode ser analisado numa dupla amplitude:

- i) Por um lado, *“considera o insucesso escolar explicado pelo facto de os alunos não atingirem as metas - fim dos ciclos - dentro dos limites temporais estabelecidos e traduzindo-se, na prática, pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar”*
- ii) Por outro lado, numa perspectiva mais ampla, *considera o insucesso escolar uma “(...) (des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico)”*.

Decorrente do que antes se referiu presume-se, recorrentemente, que os alunos não têm competências nem preparação adequada para *“ingressar nos níveis imediatos de ensino, particularmente no ensino superior; desempenhar funções no sistema científico, tecnológico e produtivo; aprender por si a aprender; compreender os fenómenos culturais, políticos e ideológicos do mundo ou do país onde vivem”* (Martins, 1993: 10). Por outro lado tende a verificar-se também a não existência de adequação entre as aspirações dos alunos e os conteúdos transmitidos na escola e as metas socialmente propostas.

Sugerida a amplitude do insucesso escolar e o seu significado neste estudo será apenas considerada a equação mais simples, isto é, a não obtenção dos resultados escolares esperados que se traduzem nas elevadas taxas de reprovação. Importa interrogarmo-nos sobre as suas causas. Compreendê-las exige, necessariamente, a sua análise, invocando diversas perspectivas de interpretação, tendo sempre por pano de fundo a evolução do ensino.

2. Insucesso escolar na óptica das teorias meritocrática, culturalista e da reprodução cultural e social

Forquin (1988 *in* Martins 1993:12), afirma que para a Teoria Meritocrática a escola era e tende a ser “*descrita como um lugar neutro e onde eram criadas condições de acesso e sucesso a todos os alunos, em igualdade de circunstâncias, sendo estes hierarquizados numa escala de valores de acordo com o seu coeficiente de inteligência (QI), o qual se devia ao património genético do aluno*”. Segundo Benavente (1989) “*o sucesso/insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais*” (Benavente, 1989 *in* Ministério da Educação 1992:7)”. Nesta perspectiva, não se relevam factores exteriores ao aluno para fundamentar o insucesso escolar, antes se analisa a sua matriz individual, atribuindo-se o insucesso a causas patológicas e psicológicas, catalogando-se o aluno de dislético, disartográfico, portador de disfuncionalidades cerebrais e variações genéticas e patologias diversas.

A teoria do *handicap* sócio-cultural ou culturalista, aparece no final da década de 60 e segundo a qual o sucesso/insucesso explicado pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada na escola. Segundo Martins (1993) nesta teoria se correlaciona o insucesso escolar e as condições de certas classes “*consideradas inferiores*” (os grupos étnicos ou a classe operária, por exemplo) reconhecendo que os alunos, provenientes destes meios dominados pela falta de recursos, materiais e culturais, não são portadores de um nível cultural desejável que lhes permita competir com os outros grupos. Consequentemente, pode afirmar-se que “*daqui decorre a imputação do insucesso ao meio familiar do aluno, já que os pais, para além de incultos, transmitem a sua situação aos filhos, não lhes incutindo as aspirações e expectativas que lhes permitam na escola competir com os outros grupos sociais*” (Martins, 1993: 12).

Embora as teorias meritocrática e culturalista defendam uma escola com condições de acesso e sucesso a todos os alunos em igualdade de circunstâncias, o certo é que a diferenciação humana, social e cultural, não sendo considerada e atendida no seu estatuto, jamais permitirá, segundo estas perspectivas, a instituição de uma escola democrática, asseguradora das mesmas condições e oportunidades, dada a existência de uma escola de massas frequentada por alunos provenientes dos diferentes meios, como antes se referiu.

Consequentemente, as teorias meritocrática e culturalista sofrerão a crítica das teorias da reprodução cultural e social e da nova sociologia da educação, cujas perspectivas consideram a escola “*como uma instituição que mais não faz que seleccionar os indivíduos, segundo critérios e*

por mecanismos que lhe são próprios e reproduzir as estruturas sociais classistas” (Martins, 1993:13).

Esta perspectiva explicará o insucesso escolar pela forma como a escola se estrutura, pelos conteúdos curriculares, pelo tipo de ensino, pelos processos de avaliação, sem omitir a origem social dos alunos e sem deixar de evidenciar as possíveis relações entre os diversos parâmetros da contextualização escolar com os possíveis contextos sociais dos alunos.

A teoria do *handicap* sociocultural permitiu desenvolver actividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória.

Durante a década de setenta, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar vai além das relações escola/meio, voltando o seu interesse para os mecanismos que se desenvolvem e operam no interior da própria escola; interrogando o seu funcionamento e as suas práticas.

A corrente sócio-institucional realça a necessidade da diferenciação pedagógica, evidenciando o carácter activo da escola na produção do (in)sucesso. Nesta corrente o insucesso é visto como resultado duma relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas, transpondo algum determinismo fatalista presente na teoria do *handicap* sociocultural, procura investir na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando (re) adaptá-las às necessidades da diversidade dos discentes que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos.

3. Principais causas do insucesso escolar

Tomando-se por base as perspectivas da teoria da reprodução cultural e social desenvolvida pela sociologia francesa e pela Nova Sociologia da Educação desenvolvida entre outros por Bernstein, em Inglaterra, analisam-se as possíveis causas que poderão estar na origem explicativa do insucesso escolar.

Desde logo importa referir as causas económicas e culturais da família de origem dos alunos dado que e de acordo com Martins (1993:13) verifica-se que:

“são os grupos étnicos que maior taxas de insucesso apresentam, a maioria não cumpre sequer a escolaridade obrigatória, seguindo-se, por ordem decrescente das taxas de insucesso, os filhos dos assalariados agrícolas, operários, agricultores com exploração,

empregados dos serviços, patrões, quadros médios e, por último, os filhos de quadros superiores e profissões liberais” .

Martins (1993) sugere que, na estruturação social, existem condições diferenciadas que parecem fundamentar a correlação entre o insucesso escolar e as condições objectivas que dizem respeito a cada um destes grupos, permitindo verificar como as condições sócio - económicas se relacionam com:

1. A ocupação diferenciada do espaço e a distância geográfica da escola, bem como com o facto de habitar em zonas residenciais degradadas;
2. Más condições habitacionais, não propiciam hábitos culturais e de estudo conforme exigências do sistema de ensino;
3. A não satisfação das necessidades básicas ao nível da alimentação racional, de vestuário, de espaço e de conforto e o não acesso aos bens da cultura.

Acresce ainda que a falta de rendimento familiar pode levar os filhos a trabalhar, de forma precoce, obrigando-os a abandonar a escola. Consequentemente, estas famílias economicamente carenciadas não só não conseguem suportar os custos escolares, como são culturalmente incapazes de estimular os seus educandos para a educação e aprendizagem escolares.

Associado ao que antes referimos as causas sócio-culturais e escolares são variáveis relevantes na determinação do insucesso escolar. Pires, Fernandes e Formozinho (1991:189) sublinham os *“factores socioculturais como as principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem”*, relacionando a causa do insucesso escolar com factores como *“a cultura informal da família e do meio ambiente, habitat do aluno (cidade/campo), nível económico da família”*.

Neste sentido o nível sociocultural, associado à organização curricular das escolas parece constituir, para Martins (1993:15) um vector dos mais responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos e parece manter à distância a concretização da escola democrática, uma vez que *“(...) a escola democrática, ao pretender ser lugar de uniformização, introduz currículos universais, conotados com o perfil médio de aluno e privilegiando um saber clássico, geral e enciclopédico, isto é, propõe objectivos pouco pragmáticos, tendo em conta as realidades diferenciadas que são os alunos que as frequentam”*..

Para Martins (1993) o uso de currículos iguais exige o uso de iguais pedagogias, procurando assegurar uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, nos tempos de transmissão de conhecimentos e nos períodos de avaliação, o que – evocando Formosinho (1987: 41-49) – *“conduzirá inevitavelmente a uma standardização nas práticas escolares com força centrípeta para uma abstracção que é a noção de aluno médio e cultura e conhecimento médios”*.

Formosinho (1987:41-50) apelida o currículo nacional português de *“currículo uniforme, pronto-a-vestir, de tamanho único”* e que *tende a ser caracterizado por ser: “iluminista”* na sua concepção; centralista, na sua definição; enciclopédico, na sua organização; uniformista, na sua implementação; sequencialista, na medida em que assume uma dimensão preparatória para o grau escolar imediatamente superior.

Ao chegarem à escola, as crianças e os jovens estão condicionados, pois são portadores de códigos sociolinguísticos diferenciados e diferenciadores. São, igualmente, portadores de diferentes antecedentes e indicadores sociais de educabilidade, pois todos eles, sem excepção, pertencem a grupos sociais, a contextos familiares diferentes e vivem as suas experiências em ambientes naturais e habitacionais diversos.

As crianças de origem e proveniência diversas reagem de modo diferente, perante o espaço educativo escolar e sua cultura. Face à cultura total de escola, as crianças provenientes da classe trabalhadora poderão experienciar confrontação ante ordens de significação, relações sociais e valores diferentes, podendo talvez muitas delas darem-se conta de uma crucial desvantagem relativamente à cultura escolar, visto que esta cultura parece apelar para outros significados universalistas e para uma cultura escolar cujos ideais educativos parecem ir mais de encontro às aspirações dos aprendizes provenientes da classe média e alta. Em consequência, as crianças da classe trabalhadora enfrentarão redutoramente o sistema cultural simbólico escolar que nada parece ter a ver com os valores ou referências correspondentes à sua procedência económica e à sua vida comunitária e familiar.

Para que cada criança possa enfrentar positivamente a cultura escolar, é de se admitir que seja capaz de participar da consciência e da convivência existencial e colectiva da escola, porque só assim poderá apreender esta cultura educativa, os valores subjacentes à forma, ao ambiente e aos conteúdos da transmissão cultural escolar educativa, procurando ascender e aproximar-se dos seus companheiros que integram as outras classes, realizando assim uma progressão e evolução culturais.

Segundo a perspectiva de Bernstein, *“qualquer experiência educativa formal envolve uma descontextualização e uma recontextualização da experiência de socialização da criança na família e no grupo de amigos”* (Domingos *et al.*, 1986: 9). A criança trará para a escola os registos e os reflexos da sua convivência diária no interior da família e do grupo de amigos, ou seja, da sua experiência informal, e procurará criar e encontrar procedimentos viabilizadores na prática de potenciais realizações fundamentais que expressem e revelem essa educação formal.

A propósito desses argumentos desenvolvidos por Bernstein sobre os movimentos de contextualização e de descontextualização pelos quais a criança passa, as autoras afirmam poder dizer-se que a criança chega à turma sendo portadora de uma contextualização primária familiar, com a qual terá de enfrentar e participar num segundo universo contextualizador, representado pela contextualização secundária escolar, correspondente a um novo horizonte de cenários, de posturas convivenciais e de referentes culturais diferentes. Será entre estas duas contextualizações que a criança ou o jovem se procurará mobilizar e afirmar, participando e experienciando momentos de descontextualização e de recontextualização, ou seja, poderá sentir desajustamentos face a exigências e posturas comportamentais muito diversas assumidas por diferentes grupos de outras crianças mas, ao apreender os possíveis códigos dessa transmissão convivencial, procurará contextualizar-se e, então, participará do movimento de recontextualização.

Seria desejável que a comunidade educativa escolar possibilitasse uma receptividade e uma integração segundo um mesmo nível e um mesmo grau de intensidade a todas as crianças provenientes de contextos culturais, familiares e ambientais tão diversos. Mas será que o faz?

Poderemos admitir que a instituição escolar visa a preparação dos jovens para o futuro. De acordo com as autoras anteriormente citadas Bernstein adverte que tal preparação pressuporá que a instituição educativa considere o cenário cultural e afectivo que as crianças poderão trazer consigo a partir da sua educação familiar. Afirmam que *“o futuro é concebido em relação directa com a vida educacional e emotiva da criança. Em consequência disto, a criança da classe média cresce numa estrutura racional e ordenada, na qual a sua experiência total é organizada desde muito cedo. A palavra é um mediador entre a expressão dos sentimentos e aquilo que é reconhecido socialmente como certo, ou seja, valoriza-se a verbalização do sentimento”* (Domingos *et al.*, 1986:17).

É realçada a importância do procedimento escolar em articulação com as possíveis estruturas racionais e ordenadas de que a criança da classe média é portadora, estruturas essas que lhes são transmitidas ao longo do seu crescimento e afirmação no habitat familiar. Mas,

Bernstein parece conceber, de uma forma ampla e abrangente, a acção educativa escolar, orientando-se esta mesma acção para um público-alvo não constituído apenas por uma classe média ou por uma classe alta, mas igualmente constituído por aprendentes oriundos da classe trabalhadora. Este mesmo autor configura também o perfil dos aprendizes provenientes da classe trabalhadora, procurando realçar e advertir que, embora esta classe pareça estar menos organizada formalmente face ao desenvolvimento dos seus filhos, ela exerce também autoridade junto destes, sendo que o exercício dessa mesma autoridade não assenta em suportes educativos devidamente estruturados como acontece nas outras classes sociais.

Consequentemente, para estas autoras (Domingos *et al.*, 1986:17-18), Bernstein releva o perfil da família menos ou nada abastada nos seguintes termos, o que nos permitirá aperceber a forma como estas famílias olham o futuro dos seus filhos: “A estrutura da família da classe trabalhadora está organizada menos formalmente em relação ao desenvolvimento dos filhos. Se bem que a autoridade seja explícita, os valores que essa autoridade expressa não origina um universo cuidadosamente organizado, quer temporal, quer espacialmente. O exercício da autoridade aparece muitas vezes como arbitrário e não se relaciona com o sistema estável de recompensas e de castigos. O carácter específico de metas a longo prazo tende a ser substituído por uma noção mais geral de futuro, em que a sorte, um amigo ou um familiar desempenham um papel mais importante do que um rigoroso desenvolvimento de conexões no tempo e no espaço”.

Concluimos, pois, que a criança proveniente de ambientes socioeconómicos menos favorecidos é projectada num jogo de autonomia incompreensível, pois que os seus educadores pouco a acompanham no pós-dia do seu trabalho. Como tal, o próprio futuro da criança não poderá ser preparado ou assegurado por uma presença dialogante e oportuna que se assuma questionante junto da escola, antes podendo o seu futuro ser assegurado e depender, segundo Bernstein, de um amigo ou de um familiar de nível socioeconómico superior, capaz de proporcionar à criança ou ao jovem um desempenho profissional adequado.

Continuando a comparar a conjuntura educativa que envolve a criança da classe média e a criança da classe baixa, poderemos relevar que a criança da classe média se integra num mundo referencial de valores e é educada e preparada numa linguagem que vai permitir e assegurar a intercomunicação entre a socialização primária familiar e a socialização secundária escolar, intercomunicação essa que permitirá à criança evoluir e enriquecer-se cada vez mais no seu exercício linguístico e ampliar e fortalecer os seus quadros perceptivos de representação, beneficiando o ambiente familiar da influência do ambiente escolar.

Bernstein (Domingos *et al.*, 1986: 27), releva que *“a escola é uma instituição em que cada aspecto no presente está perfeitamente ligado a um futuro distante e, em consequência disto, não existirá uma séria oposição de expectativas entre a escola e a criança da classe média. O período de tempo de antecipação desenvolvido no ambiente familiar desta criança permite que a actividade que ela realiza na escola esteja relacionada com um futuro, o que a torna significativa”*.

Destas considerações, infere-se que a criança proveniente da classe média poderá não experimentar o choque com os valores escolares, pois que a instituição educativa escolar representará um meio formativo que procura exercer a sua acção em continuidade com a actuação familiar educativa e, como tal, o espaço educativo escolar constitui-se como uma realidade promotora da pessoalidade / personalidade dos seus aprendizes pertencentes à classe média.

No que respeita à criança pertencente à classe trabalhadora, a sua adaptação e experiência escolar enfrentarão um clima de conflitualidade declarada, ainda que esta se apresente subconscientemente assumida, pois que a forma como foi preparada ou impreparada para responder socialmente nas suas adaptações escolares fá-la-á crescer num sentimento de incomunicação, dado que as percepções e o entendimento que lhe são proporcionados pela instituição educativa escolar não correspondem às representações que o seu horizonte perceptivo familiar lhe proporcionou e, desta forma, os seus esquemas de enculturação chocam com as possíveis representações escolares e, consequentemente, a sua relação com o professor assentará em suportes impersonalizados.

Bernstein, conforme afirmam as autoras, releva que *“para a criança da classe trabalhadora, haverá um conflito inicial entre a necessidade de dar respostas mediatas que a aprendizagem formal requer e a capacidade de resposta imediata que ela aprendeu a partir da estrutura social a que pertence. Isto cria dificuldades de vários níveis, dado que as pistas apropriadas que permitem que a criança estabeleça uma relação pessoal, estão ausentes...e o sentimento do professor é impessoalizado através da linguagem que ele usa”* (Domingos *et al.*, 1986:28).

Consequentemente, estes alunos comportar-se-ão de um modo diferente, revelando modos discrepantes de aprendizagem face às outras crianças e assumindo modos de adaptação comportamentais igualmente distintos e incomparáveis. No entanto, não se pense que as situações de desadaptação ou de insucesso reveladas por estas crianças face às aprendizagens e aos modos de estar na escola só se poderão explicar por limites ou deficiências do aprendiz ao nível de uma inteligência não verbal, uma vez que a incapacidade de aprender poderá resultar de limitações pertencentes aos foros psicológico, social e económico. Se a comunicação linguística, cultural e

humana acontece, o falante explorará com maior sucesso as suas possibilidades de integração e de aprendizagem; se o modo de uso da língua influencia e determina o grau aprofundado da percepção / percepções, sociologicamente falando, esta socialização terá, por sua vez, implicações cognitivas, afectivas e sociais sobre o comportamento e, segundo Bernstein, também e consequentemente sobre a aprendizagem.

Ainda segundo Bernstein, *“um dado comportamento irá reforçar um dado modo de percepção e este, por sua vez, reforçará o uso de determinada forma linguística”* (Domingos et al., 1986:30). Daí que o insucesso escolar da classe trabalhadora revele discrepâncias entre testes verbais e não verbais, evidenciando, em relação às crianças da classe média, menor rendimento no exercício dos testes verbais, visto que os alunos da classe trabalhadora percebem o mundo e as suas realidades de um modo diferente e, com tal, traduzem-no numa linguagem igualmente diferente, numa linguagem menos cuidada, menos rigorosa e menos adequada à exigência escolar. A finalizar este conjunto de reflexões, parece oportuno e adequado evocar o pensamento de Bernstein, ao defender que *“a sociedade, para sobreviver, deve ser capaz de beneficiar da expressão do potencial de todos os seus membros”* (Domingos et al., 1986: 31).

Permita-se que se acrescente que, para tal propósito, há que contar com o contributo da preparação escolar, sendo necessário identificar possíveis recursos superadores as divergências culturais, sociais, humanas e científicas da diversidade dos aprendizes que, perante a escola, revelam atitudes comportamentais adaptativas muito diferentes, consoante a sua origem ou proveniência social.

Assim, as aspirações de uma escola democrática dificilmente se viabilizarão, visto que as exigências escolares propostas só poderão ser satisfeitas e concretizadas por alunos das classes médias e das classes médias-altas; as classes baixas, oriundas do operariado ou de etnias minoritárias, não poderão beneficiar desta prática de ensino, pois são portadores de códigos linguísticos, de saberes práticos e de posturas estéticas, que a escola e os próprios professores não reconhecem.

Lemos Pires (1988: 34) põe em destaque três grandes fenómenos que, na sua opinião, parecem fundamentar a inoperância da escola democrática: *“a não adaptação do sistema de ensino ao seu novo público; o desfasamento entre as expectativas criadas e as que foi possível satisfazer; o currículo oferecido que, embora pretensamente unificado, sobrevaloriza(va) a componente teórica, consubstanciando uma escola selectiva e elitista”*.

Após a reflexão sobre estes considerandos, e lendo atentamente o que se passa nas nossas escolas, hoje em dia, podemos concluir pela não implementação da prática de um ensino democrático. De facto, a escola não conseguiu adequar a diversidade das aspirações dos indivíduos às diversas necessidades dos sistemas envolventes, preparando os seus alunos para um desempenho social futuro, não tendo articulado os saberes prestados com as diversas necessidades individuais e sociais. Podemos dizer que a instituição educativa não contemplou nem considerou objectivamente as várias diferenças de que os alunos são portadores e, procedendo disfuncionalmente, contribuiu, com algumas anomalias de que é portadora, para o insucesso dos seus alunos.

4. Insucesso escolar: condições para uma possível superação

O insucesso escolar parece afectar profundamente a representação que o aluno tem de si próprio, das suas potencialidades e das razões das suas actuações, compete aos diversos agentes educativos, representados pela família, pela escola e pela sociedade, adoptarem estratégias de actuação que permitam evitar / combater possíveis situações de enclausuramento no insucesso e ajudem todo e qualquer aluno, independentemente da sua proveniência ou origem, a libertar-se de quaisquer vectores impeditivos de alcançarem com êxito possível as suas tarefas escolares. Por estas razões, Fernandes (1990:35) combate a ideia da escola inadaptada e defende que:

“a escola deve ser um lugar privilegiado onde o conhecimento do passado e do presente, acompanhado pela promoção da pessoa e das suas potencialidades, tenha por função favorecer no indivíduo a tomada de consciência de si próprio, do mundo e dos outros, bem como o despontar de sentimentos de uma liberdade adequada às realidades da sociedade física e humana”.

De acordo com Fernandes (1990), a edificação da personalidade infantil ou adolescente resultará da forma como cada um destes sujeitos conseguir assegurar a interacção entre o seu potencial hereditário e a instituição educativa escolar, sendo tal interacção ainda fortalecida por um potencial cultural familiar, revelando-se assim capaz de interagir com o meio escolar. Como tal, e segundo o mesmo autor, ao professor competirá assumir as suas responsabilidades, desenvolvendo uma actuação junto dos seus aprendizes, de forma a estimulá-los na ultrapassagem de possíveis situações bloqueadoras,

“o professor deve colocar-se perante as suas responsabilidades precisas: saber estudar as crianças e detectar o esforço que deve investir e em que direcção canalizá-lo para que o rendimento da criança aumente. Quando um aluno soçobrar, deve perguntar-se imediatamente porquê. É necessário descobrir esse porquê o mais rapidamente possível, para que a situação não se agrave e não favoreça a adaptação ao insucesso” (Fernandes, 1990:39).

Só procurando compreender o mundo dos seus alunos, apreendendo os seus pontos de vista e as suas perspectivas, poderão os professores ser promotores de aprendizagens conducentes ao êxito escolar.

Mas, muito embora o professor se questione sobre o aluno e tente configurar o seu perfil como aprendente iniciático ou em continuidade, cabe-lhe o papel de se impor e delinear com clareza possíveis medidas de actuação conducentes a estratégias que sejam promotoras do desenvolvimento do aluno. Subjacente às suas tomadas de decisão (de consciência atenta e organizada) tem que existir sempre um conhecimento adequado não só das aptidões mas também face às suas possíveis limitações, pois só assim o professor impedirá que qualquer aluno padeça de insegurança, se sinta limitado e, antes, se revele dinâmico e actuante.

Fernandes (1990) reflectindo sobre a escola, parece sugerir dever-se enfrentar a educação sob um espírito de renovação e sob novas dinâmicas e, para tal, adianta algumas condições e modelos de actuação escolar que poderão ser viabilizadores de uma possível superação do insucesso escolar. Este autor caracteriza a concepção da *escola-projecto*, entendida como *“realidade que deve conter em si os germes do devir, o potencial da mobilidade, a força da adaptação, a capacidade de auto-análise, o espírito de reflexão, a vitalidade da interacção, a objectividade do real, a coragem de recriar-se e o amor de qualidade”* (Fernandes, 1990:71).

Uma escola assente nestes imperativos poderá assegurar uma prática aberta de educação, visando o desenvolvimento individual e colectivo do ser humano, procurando fortalecer-lhe as suas sensibilidades e aptidões físicas, morais, estéticas e intelectuais, exercitando na força da adaptação, que assentará na formação da consciência social do indivíduo, na estimulação da sua criatividade, na aquisição de conhecimentos, ao exercitá-lo na auto-análise e no espírito de reflexão, preparando-o assim para a vida activa e para aprender a transformar a vida, porque o faz despertar para a vitalidade da interacção, o faz enfrentar a objectividade do real, ajudando-o a recriar-se e a amar qualitativamente a vida.

Esta concepção de *escola-projecto*, subordinada à missão fundamental de preparar os alunos para a vida, ajudando-os a lutar pela sua integração e pela transformação da vida, torná-los-á certamente pessoas activas ou agentes de integração.

Seria então oportuno aconselhar-se os docentes e a instituição escolar educativa a pensarem sobre novos modos de se entender a escola e sobre a necessidade de se implementarem novas metodologias de acção, ao nível da prática do ensino / aprendizagem e, para tal, parece oportuno renovar a escola, criar e defender uma escola nova que, qualitativamente, propicie aos seus diferentes públicos-alvo uma formação e orientação promotores da sua personalização. Ora, o modelo da *escola-projecto*, apresentado por Fernandes, parece constituir uma nova forma de conceber a instituição educativa, uma nova forma de conceber o exercício das suas práticas escolares e dos papéis a exercer pelos seus diversos agentes de educação, de forma a aliciá-los para práticas escolares mais actantes, mais integradoras e mais promotoras das diferentes qualificações e competências dos seus aprendizes, ajudando-os a adaptar-se mais facilmente às circunstâncias reais da vida, face às quais poderão concretizar, quer a sua realização individual, quer a sua aspiração profissional.

Consequentemente, Fernandes (1990:71) justifica a *escola-projecto*, com as *“necessidades que todo o indivíduo, sem cessar, tem de melhorar a sua cultura, de melhor compreender e agir sobre o meio e o mundo que o rodeia”*.

A existência desta *escola-projecto* implicará a criação de uma escola nova, portadora de uma civilização nova, que assegure um ensino em abertura à multiculturalidade e procurando reconhecer a diversidade do devir humano, apreendendo a diversidade quase infindável, familiar, cultural, económica e social. Para tal, haveria que começar a aproveitar tudo o que nas instituições educativas e nos diversos agentes escolares – muito particularmente nos professores – possa vir a proporcionar e a assegurar um trabalho pessoal, singular e autónomo, por parte dos alunos, estimulando-lhes a sua capacidade produtiva, pessoal e subjectiva, que certamente muito contribuirão para promover e afirmar a entreaajuda, a conjugação de esforços comuns, por sua vez asseguradores de efeitos activantes e dinamizadores de boas vontades.

Provavelmente, a implementação do tipo de *escola-projecto* não só exigirá a conjugação de esforços comuns, como procurará fazer despertar o efeito dinamizador e activante de boas vontades, buscando renovar a concepção do *trabalho-escola* que, segundo Fernandes (1990:73), poderá expressar-se através de actividades *“de criação artística, científica e tecnológica; de actividades de laboratório, de unidades de produção, de aprendizagem proporcional na escola e no*

meio de produção e do trabalho nos meios de produção com supervisão dos educadores responsáveis”.

Deste modo, talvez se consiga apreender melhor as aptidões reais dos alunos, as suas necessidades, fazendo-os despertar para o prazer de responderem pela autoria dos seus êxitos, procurando o professor em simultâneo adaptar as suas dinâmicas de *ensino-aprendizagem* aos diversos graus de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que procura ir de encontro à satisfação das necessidades psicológicas, sociais, afectivas e profissionais dos seus aprendizes, procurando actuar com o máximo respeito pelas suas aspirações vocacionais.

Sil (2005:234) argumenta que, se pretendemos combater o insucesso:

“Não se pode aceitar a escola apenas como o local em que os professores são meros transmissores de saber e os alunos unicamente aprendizes, devendo a escola ser essencialmente um local de relação, de múltiplas interacções construídas no dia-a-dia escolar”.

O modelo da *escola-projecto*, proposto por Fernandes, permitiria anular muitas das dificuldades e limitações que parecem obstruir o sucesso e o bom êxito nas aprendizagens, uma vez que defende o recurso a práticas pedagógicas promotoras da projecção e afirmação dos alunos na produção dos trabalhos escolares. De facto, a metodologia de Trabalho de Projecto e os seus mais diversos recursos como – diários de bordo, registos de Brainstorming, relatos descritivos, entrevistas, questionários, visitas de estudo, suportes de imagem ou de som, elaborações em *power-point* – poderão constituir documentação comprovativa das capacidades criativas, projectivas e de pesquisa de cada aluno, fazendo despertar neles a auto-confiança, o espírito de interacção e partilha, a comunicação e a capacidade progressiva de dar opinião e exercer o seu juízo de valor e apreciação, em suma a sua capacidade de opinar e de criticar.

Com esta pedagogia, que tão frequentemente recorre também a trabalho de grupo, a interacção comunicacional tornará, provavelmente, todos mais activos e intervenientes, combatendo-se assim sentimentos discriminatórios e de exclusão. Efectivamente, trata-se de uma pedagogia activa, de envolvimento, de interacção participada e de compromisso conjuntamente assumido. Em suma, trata-se de uma metodologia promotora de uma prática de *ensino-aprendizagem* capaz de enfrentar e desafiar o insucesso escolar.

Convém, igualmente, não esquecer que, conforme sublinha Paixão (2004:149):

“É inegável que a dificuldade em lidar com as transições, o insucesso escolar e o sentimento de perda a ele associado coloca os jovens em situação de risco, susceptível de colocar bloqueios, paragens ou regressões no seu crescimento pessoal. No entanto, parece cada vez mais fácil de demonstrar que a criação de sistemas integrados de apoio psicossocial em contexto escolar permite o reforço de importantes de protecção, ao promover o desenvolvimento de atitudes, competências, conhecimentos e afectos capazes de ajudar os jovens a lidarem construtivamente com a mudança, a adversidade e a perda”.

Segundo Fernandes (1990:75), a nova pedagogia:

“que se exige para a sociedade é uma pedagogia de acção que remodele o funcionamento do campo pedagógico, alargue a equipa educativa, reformule os objectivos escolares, realize despistagens precoces, crie medidas de pedagogia compensatória, generalize e alargue as classes de aperfeiçoamento e invista na felicidade da criança”.

Capítulo II – Apoios e complementos educativos

Introdução

A Constituição da República Portuguesa de 1976 consignou princípios respeitantes ao ensino e à educação que preconizam a liberdade de aprender e de ensinar, o direito de todos à educação e à cultura e garantem a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares. Aquando da revisão de Constituição em 1982, mantiveram-se estes princípios nos artigos 43.º, 73.º e 74.º de que se transcrevem alguns extractos:

ARTIGO 43.º
(Liberdade de aprender e ensinar)

É garantida a liberdade de aprender e ensinar.
(...)

ARTIGO 73.º
(Educação, cultura e ciência)

- 1- Todos têm direito à educação e à cultura.
- 2- O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.
- 3- (...)

ARTIGO 74.º
(Ensino)

- 1- Todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso⁵ e êxito escolar.
- 2- O ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais.
- 3- Na realização da política de ensino, incube ao Estado:
 - a) assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
 - b)
 - c)
 - d) garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - e)
 - f) inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
 - g) promover e apoiar o ensino especial para deficientes;
 - h) (...)

⁵ A propósito do ponto 1 deste artigo, na versão de 1976 (“O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao Ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.”), Rui Grácio escreveu: “Este enunciado é um enunciado típico de um discurso liberal, associável a políticas educacionais e a sistemas de ensino caracterizadamente selectivos, caracteristicamente elitistas, isto é, que produzem relações de dominação por minorias sociais. E até as de legítima em termos de uma ideologia meritocrática, quer dizer de uma teoria psicológica dos dons (...); teoria que consiste em dizer: se todos têm iguais oportunidades, e tais oportunidades são fornecidas, se uns ficam pelo caminho é porque não têm dons para ir mais longe, ficando a consciência perfeitamente tranquila a esse respeito. Portanto, esse preceito formal da igualdade de oportunidades é um preceito que no fundo pode assumir um papel legitimador da própria desigualdade material de oportunidades” (Grácio, 1981:171).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, cria a base de concretização destes princípios, conforme se pode comprovar pelo artigo 2.º:

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

ARTIGO 2.º
(Princípios Gerais)

Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância pelas escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

(...)

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo com o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem criativamente na sua transformação progressiva.

Os princípios enunciados traduzem, se mais não for, a intenção de abandonar um ensino que favorece a selecção, a formação de elites, isto é, revela uma concepção humanista da educação, pressupondo a construção do “saber”, do “saber fazer”, do “saber ser” e do “saber tornar-se”.

A LBSE define ainda o conjunto de objectivos gerais que deverão ser prosseguidos para ir ao encontro de seis finalidades principais estabelecidas: finalidade cultural, socializadora, personificadora, produtiva, selectiva e igualizadora.

Genérica e sinteticamente, estas finalidades estabelecem que o sistema educativo:

- “Estimule o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e relacionais das crianças, adolescentes e jovens, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade, da liberdade nacional;
- Assegure a formação cívica e moral dos jovens, no respeito e valorização das diferentes personalidades, projectos individuais de existência, valores e culturas;
- Transmita, construa e valorize o nosso património cultural, no quadro da universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre os povos;
- Proporcione a aquisição crítica dos saberes necessários ao homem, enquanto ser individual, social e ocupacional;
- Garanta a igualdade de oportunidades de acesso à educação e ao usufruto dos bens educacionais;

- Promova a integração social e a valorização das pessoas na comunidade local, regional, nacional e europeia.”⁶

1. Escolaridade obrigatória e sucesso educativo

Durante decénios, o Estado Novo, desconfiado em relação ao saber e ao progresso, empenhou-se em controlar uma escolaridade obrigatória curta e selectiva. Só no final dos anos 60, se fizeram as primeiras e tímidas tentativas para romper o isolamento internacional de Portugal e de aumentar o grau de escolaridade das Massas, ao mesmo tempo que, cautelosamente, se enveredava pelo desenvolvimento da indústria e dos serviços.

Em 1964, a escolaridade obrigatória foi prolongada de 4 para 6 anos e, a partir de 1970, a Reforma Veiga Simão (Lei 5/73) veio lançar as bases para uma escolaridade obrigatória consolidada numa escola “moderna e humanista”, falando-se de “democratização do ensino” e da necessária “batalha da educação”. De ressaltar, no entanto, que o curso dos acontecimentos educacionais defendidos por Veiga Simão foi alterado pelo 25 de Abril de 1974. Se, até aqui, a democratização significou aumento de efectivos e prolongamento da escolaridade, doravante passou a figurar no lugar de honra da Constituição da República, cabendo ao Estado modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora na divisão social do trabalho (artigo 74.º).

Do ponto de vista da democratização do ensino, a primeira prioridade em todos os países da OCDE é assegurar aprendizagens reais e não apenas tempo de escolaridade. É voz e preocupação comum que a democracia exige qualidade. Mas como conseguir uma qualidade que não se limite a dar mais aos que, pela sua bagagem inicial, pelo código de que dispõem, pelo contexto em que vivem e pelos instrumentos que mais facilmente adquirem, sempre aproveitam melhor as melhores possibilidades? De facto, *“sociólogos, pedagogos, psicólogos e antropólogos têm vindo a afirmar que as desigualdades das escolas são uma realidade incontornável quer no que respeita ao acesso quer aos percursos e resultados”* (CNE, 1994:50), ainda que muitas delas produzidas de forma oculta, através de atitudes da comunicação que se estabelece, do reforço formal ou informal, dos modos de trabalho escolhidos, dos conteúdos escolares e da avaliação.

Alves Pinto (1995:60) diz-nos que *“o contributo da escola para as desigualdades escolares pode ser mais ou menos surpreendente”*. A autora refere também que é nas disciplinas mais prestigiadas - Português, Línguas Estrangeiras e Matemática, por exemplo - que se verificam maiores desigualdades sociais nos resultados escolares. Em contrapartida, “as componentes menos

⁶ Ministério da Educação (1992). Roteiro da Reforma do Sistema Educativo. Guia para Pais e Professores. Lisboa: ME, p.8.

prestigiadas no seio da gestão dos currículos são aquelas que se revelam menos selectivas em termos sociais”.

As assimetrias regionais e locais são um factor que torna as desigualdades ainda mais fortes (Arroteia, 1995).

Rui Grácio (1981:106), num estudo sobre os primeiros dez anos após o 25 de Abril, afirma que foram feitos esforços no sentido de que o Sistema de ensino contribua para a “... *democratização da formação social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais*”. Entre as medidas tomadas para o efeito, o autor identificou medidas de natureza i) material (suplemento de alimentação, por exemplo); ii) estrutural (implementação da via única do Ensino Secundário, *curriculum* por fases, por exemplo); e iii) pedagógica (por exemplo, a abertura da escola ao meio).

Todavia, e segundo o CNE (1994), após a aprovação da LBSE, sucederam-se programas visando o mesmo fim mas que nunca foram objecto de uma séria avaliação nem revestiram um carácter continuado. Exemplo disso é o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), terminado no ano lectivo de 1990/91. O programa em causa foi criado com o fim de reduzir as taxas de insucesso e envolveu medidas de apoio à saúde, à alimentação, ao transporte de crianças e à formação de professores.

A partir de 1991, surgiu o Programa de Educação Para Todos - Acesso com Sucesso, visando a “*mobilização social para a escolarização 2000*” e pretendendo assegurar o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos. Este programa de intervenção usa como estratégia máxima a valorização da escola como serviço local do Estado. Outros programas se sucederam, sempre visando a criação de igualdades de oportunidade, a superação/remediação de lacunas de aprendizagem, tendo como meta atacar as taxas de abandono e de repetição, favorecendo o sucesso de todos. São exemplo disso, o PIEF (Plano Integrado de Educação e Formação e os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Costa e tal, 2001). Sobre estes territórios, Barroso (2008: 43) afirma que foram propostos tendo em conta o pressuposto que

“se determinados alunos, portadores de um determinado perfil socioeconómico e cultural, não aprendem no ritmo e na intensidade definida ou desejada como “normal”, devem ser tratados como «diferentes», com currículos, horários e actividades «adaptadas», visando assegurar uma aprendizagem «mínima» (mesmo que não fosse a «ideal»), para evitar a possibilidade de exclusão ou abandono da escola e a eventual «queda» dos jovens na «marginalidade»”.

Outro exemplo de tentativa de solução/redução deste problema foi a recente criação do Plano

da Matemática e do Plano Nacional de Leitura, assim como a aposta na diversificação curricular, com a criação de cursos tecnológicos e profissionais, CEF (Cursos de Educação e Formação), EFA (Educação e Formação de Adultos) e os CNO (Centros Novas Oportunidades) e R.V.C.C. (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Referindo-se a esta problemática Neto-Mendes *et al.* (2007:130) dão realce as medidas que temos vindo a referir:

“ (...) os investimentos que têm sido desenvolvidos ou não em Portugal no que se refere ao risco do abandono escolar e do trabalho infantil: (...) é interessante notar as medidas adoptadas, nos últimos 20 anos, para “combater o insucesso escolar”, para “promover o sucesso educativo”, para “promover a educação para todos”, “para promover a escola inclusiva” (no âmbito daquilo a que podemos chamar “educação compensatória”): “PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”; “PEPT – Programa Educação Para Todos”; “TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”; as medidas de contratualização através do “rendimento mínimo garantido”; “PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação”; “CEF – Cursos de Educação e Formação”, entre outras. (...) (lembramos o programa “Eu não desisto — Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”, lançado pelo ministro David Justino, XV Governo Constitucional)”

Para além das decisões Centrais, também localmente se têm procurado soluções. Com a criação do Projecto FÉNIX, por exemplo, um agrupamento escolar da Póvoa do Varzim, com a monitorização de uma Instituição do Ensino Superior, concebeu um modelo organizacional posto em prática, pela primeira vez, em 2008/2009, em 2 turmas de cada ano de escolaridade dos 2.º e 3.º Ciclos. O objectivo é “combater o insucesso escolar no Ensino Básico”, prestando um maior apoio aos alunos com maiores dificuldades, em cada ano de escolaridade, com reforço do trabalho nas disciplinas de Português e de Matemática.

Para além destes programas específicos, outras opções foram tomadas nomeadamente no que respeita à avaliação.

2. Modelo de Avaliação (Despacho Normativo n.º 98-A/92 e Despacho Normativo n.º 644-A/94)

Consideramos o despacho normativo n.º 98-A/92 como um marco de inovação no que respeita à avaliação, daí a atenção particular que lhe prestamos.

O sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, instituído pelo Despacho n.º Normativo 98-A/92, decorre, conforme se lê na sua introdução, dos princípios e objectivos definidos pela LBSE para aquele nível de ensino (Artigo 7.º) e avança um conceito de avaliação francamente

mais amplo do que o anteriormente em vigor: “a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico” (n.º2, Capítulo I).

Este modelo veio introduzir alterações que poderiam ser marcantes na rotina das escolas e no trabalho desenvolvido pelos professores a nível da sala de aula e não só. Foram apresentados novos domínios de aprendizagem a avaliar, facto que deixa caminho aberto a uma nova atitude dos professores relativamente à problemática da avaliação e os pode induzir a mudar substancialmente os processos e os instrumentos de avaliação que utilizam, tornando-a um instrumento ao serviço da aprendizagem, que não da selecção. Ao referir explicitamente outros domínios de excelência - capacidades, destrezas e atitudes - este Despacho aumenta a probabilidade de mais alunos terem sucesso, sobretudo aqueles que à partida se encontram mais afastados da cultura da escola.

Por outro lado, ao prever que as escolas procedam a uma definição/selecção de objectivos mínimos a serem atingidos por todos (aqueles que se pensa poderem ser apreendidos por todos os alunos), criou-se um processo de recessão dos mecanismos escolares de exclusão dos alunos mais penalizados, tanto mais que os aditamentos do Despacho Normativo n.º 644-A/94 determinam que a consecução dos objectivos mínimos por disciplina, definidos a nível de escola, obrigue à atribuição do nível 3 para efeitos de progressão dos alunos na disciplina em causa, salvo em anos terminais de ciclo.

A forma de avaliação dominante passou a ser sistemática, contínua e formativa.

A avaliação sumativa, (descritiva e qualitativa no 1.º ciclo e por níveis de 1 a 5 nos outros), de final de período ou extraordinária:

- Terá de resultar obrigatoriamente da análise de avaliação formativa;
- É da responsabilidade de todos os professores da turma;
- Confronta os alunos não com os objectivos do programa nacional mas com os objectivos mínimos definidos pela escola.

A avaliação sumativa extraordinária (possibilidade de reter o aluno em anos não terminais de ciclo se a distância face aos objectivos mínimos aconselhar a retenção) implicava a obrigatoriedade de comunicar a decisão ao Encarregado de Educação (cinco dias após a tomada de decisão), a definição de um programa de recuperação para o aluno que, a ser cumprido, determinava a sua passagem.

Toda a retenção repetida de um aluno obrigava à realização de uma avaliação especializada, conducente a um programa individualizado que contribua para o seu sucesso.

Parece-nos que, à guisa de síntese das inovações propostas neste documento legal, se poderá transcrever o seguinte texto da autoria de Bellem *et al.* (1993:7):

“O que precisam saber os professores

- Os professores não vão mais ser pressionados a planificar por objectivos.
- Os programas são para aprender mas os alunos não reprovam se não souberem tudo (agora como dantes).
- São os professores de cada escola que vão escolher os objectivos mínimos que todos os seus alunos serão capazes de aprender.
- Uma coisa vai mudar - não vão mais “chumbar” por ano 20% a 40% de alunos.
- Os professores vão ter que ensinar mesmo a totalidade dos alunos das suas turmas, pelo menos até aos objectivos mínimos.
- As modalidades e os instrumentos de avaliação não mudaram muito, o que há de novo são os programas de apoio nas aulas para recuperar os alunos”.

Poderíamos ainda fazer eco com Varela de Freitas, citado por Pacheco (1995:138): *“... a avaliação no Ensino Básico [...] Para quê? Para ajudar o aluno, para orientá-lo, porque a escola não deve ter fins selectivos. Eu não digo que não haja reprovações, mas [...], é incrível que se diga «Tu és obrigado a...» e depois não se dar os meios”.*

E porque a avaliação sumativa em final de período, em anos iniciais ou intermédios de Ciclo, pressupõe igualmente uma tomada de decisão sobre apoios educativos, poderemos dizer que

“Na medida em que no novo modelo agora em vigor a avaliação sumativa não significar uma simples média aritmética do resultado de testes ou provas, mas resultar (tal como nós a interpretamos) da análise intersubjectiva de juízos de avaliação realizada no conselho de turma, é possível afirmar que a avaliação sumativa pode ser mais objectiva que a avaliação formativa. Se assim for, poderemos ainda acrescentar que a avaliação sumativa será apenas e tão só uma avaliação formativa de grau 2” (Pacheco, 1995: 96).

Conscientes, então, de que este normativo, e todos os que lhe sucederam e que respeitam à avaliação dos alunos do ensino básico, “impõe” uma avaliação com função predominantemente formativa, resta-nos concluir que esta *“exige pelo menos três pressupostos: um ensino diferenciado, uma compensação educativa e uma nova concepção do ensino e da aprendizagem”* (Pacheco, 1995: 41).

3. Compensação educativa (apoio educativo)

Os programas de apoio educativo são outra prática inovadora contemplada no Despacho n.º 98-A/92 (n.º 61-67 do Capítulo II)⁷ e visam claramente uma prática compensatória das diferenças de que os alunos são portadores, de modo a tornar possível o sucesso escolar de todos os alunos.

O apoio pedagógico deve ter em conta as necessidades dos alunos em determinadas etapas do seu percurso escolar e *“funcionar como processo de rejeição e como possibilidade de o professor da turma «se livrar» de alunos indesejáveis e continuar exactamente com os processos de ensino que apenas resultam para os bons alunos”* (Alves Pinto, 1995:59).

Para implementar uma pedagogia compensatória:

“exige-se um plano de concretização de medidas de apoio que possibilite ao aluno não só a individualização da aprendizagem, mas igualmente a possibilidade de uma oferta curricular que lhe permita a realização dos objectivos mínimos de aprendizagem” (Pacheco, 1995:113).

Que actividades e medidas de apoio são necessárias? Que programas ou planos de acção, que modalidades de apoio educativo organizar, planificar, realizar? Quem as realiza e para quem?

O Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, aplicável aos alunos do Ensino Básico, define:

“no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos”.

As modalidades a integrar nestes Planos (Pedagogia Diferenciada na sala de aula; Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo; Orientação e aconselhamento do aluno; Actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; Aulas de recuperação e Actividades de ensino específico da Língua Portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros) recuperam propostas constantes no Despacho n.º 178-A/ME/93.

Faremos aqui uma leitura desse normativo, por se tratar do documento base em termos das modalidades de apoio, e porque ainda hoje, em escolas que conhecemos, se mobilizam os princípios e os conceitos nele presentes.

⁷ As actividades de Complemento Curricular já estavam previstas no capítulo III da LBSE e no Artigo 8.º do Capítulo II (Organização Curricular) do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto.

4. O Despacho n.º 178/A/ME/93 (D.R. n.º 177 de 30 de Julho - II Série)

Conforme consta da sua introdução, este Despacho “reorganiza o quadro normativo respeitante às actividades e medidas de apoio educativo, de forma a assegurar a sua eficiência”.

Este Despacho prevê que o apoio pedagógico pode revestir, designadamente, as seguintes modalidades e estratégias:

- a) *“o ensino diferenciado, no interior da sala de aula, integrando o mesmo currículo;*
- b) *o grupo de nível de carácter temporário;*
- c) *os diferentes modos de organização da gestão de espaços e tempos lectivos;*
- d) *os currículos alternativos;*
- e) *as salas de estudo dirigido, visando a resolução de problemas de aprendizagem e o apoio à realização dos trabalhos escolares;*
- f) *os programas específicos elaborados pelo professor da disciplina;*
- g) *programas interdisciplinares (no 2.º e 3.º Ciclos), propostos pelo coordenador dos directores de turma responsáveis pela orientação educativa e pelo apoio pedagógico dos alunos de cada ano de escolaridade;*
- h) *os programas alternativos aprovados pelo conselho pedagógico ou pelo conselho de escola;*
- i) *os programas de entreaajuda dos alunos do mesmo ou de diferentes níveis de ensino;*
- j) *os programas de tutoria para apoio e estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;*
- k) *os programas específicos de ocupação de tempos livres, incluindo os decorrentes da falta de professores, e de actividades de complemento curricular;*
- l) *os programas de compensação e actualização no início do ano escolar, nomeadamente no início de um novo ciclo.”*

4.1. Ensino diferenciado e avaliação formativa

A pedagogia diferenciada traduz todo um processo de educação global e complexo em que o aluno é visto como um ser em situação, ou seja, é considerado “*um indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psico-somáticas, sociais e culturais*” (Boal et al., 1996:19).

Diferenciar o ensino é, pois, conforme afirmou Perrenoud (1985:30) é

“permitir que cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais em tudo compatíveis com

os objectivos gerais, beneficiando de apoios pedagógicos em resultado das suas necessidades e da sua procura”.

A pedagogia diferenciada organiza-se, então, a partir de um ou de vários elementos característicos de heterogeneidade dos alunos:

- Diferenças cognitivas;
- Diferenças sócio-culturais;
- Diferenças psicológicas.

Estes elementos só serão detectados em resultado de uma colecta de informações, a mais variada e a mais completa possível. Que permita efectivamente, conhecer e actuar junto dos alunos - recorrendo às diversas modalidades de pedagogia diferenciada - é preciso não só conhecer muito bem a realidade intramuros da escola mas também perceber a realidade envolvente em que se movem os alunos, suas famílias e restantes actores que influenciam a escola. É cruzando os dados obtidos deste diagnóstico inicial, enriquecendo-o e/ou ajustando-o com registos sistemáticos de observações respeitantes a atitudes, capacidades, destrezas, analisando/explorando os seus erros ao longo do percurso do aluno, que se poderão inventariar as dificuldades, identificar as possíveis causas e traçar programas de acção adaptados a cada indivíduo.

Este diagnóstico inicial permite mapear a variedade das necessidades dos alunos e encontrar a melhor solução para elas.

Pelo exposto, facilmente se conclui que tem de existir uma articulação necessária entre a avaliação formativa e a diferenciação do ensino.

“A avaliação formativa aparece então como uma componente necessária de um dispositivo de individualização das aprendizagens e de diferenciação das intervenções e dos meios pedagógicos, e mesmo dos passos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda dos próprios objectivos” (Perrenoud, 1992:174).

Diferenciar é “não ser indiferente à diferença”; é dar uma atenção individual a cada aluno; é tratar os alunos de forma diferente, consoante as suas necessidades. “*O ensino diferenciado, no interior da sala de aula, integrando o mesmo currículo*” é a primeira modalidade de apoio indicada no Despacho n.º 178-A/ME/93. Cabe a cada professor/grupo de professores do aluno construir o seu sistema de diferenciação.

É imperioso ter consciência de que diferenciar é correr riscos, é sair da tradicional rotina (a norma?). Só não será demasiado desgastante se se rotinizarem outras práticas, outros modos de

trabalhar (em cooperação e partilha de tarefas com outros professores do grupo, por exemplo), sem nenhuma certeza de se ter razão ou de se chegar a resultados visíveis, pelo menos num curto espaço de tempo.

No entanto, o ensino diferenciado não se esgota em actividades desenvolvidas dentro da sala de aula. Parece-nos que todas as outras modalidades constantes do Despacho em causa resultam de uma vontade de diferenciação, na sequência de uma avaliação formativa, representando tão-somente uma medida ou uma opção diferente por se considerar mais adaptada ao perfil de determinado (s) aluno (s).

4.2. Grupo(s) de nível de carácter temporário

Quanto à segunda modalidade proposta, o grupo de nível carácter temporário, Pacheco e Zabalza (1995:46-47), afirmam que:

“A constituição de grupos homogéneos de alunos, determinados pelos níveis de rendimento, suscita inúmeras interrogações [...]:

- O agrupamento por níveis de rendimento não resolve a heterogeneidade dos ritmos de trabalho, de interesses, etc.
- Tem efeitos pedagógicos e psicológicos negativos nos alunos e nos professores: auto-conceito, expectativas, motivação, etc.
- Não conduz a uma diversificação dos métodos utilizados pelos professores.
- Nivelar os grupos de alunos é uma forma de darwinismo social, procurando capacitar os menos capazes e tendo reflexos finais na quantidade e qualidade dos conhecimentos.”

Os estudos de investigação não indicam que as práticas de nivelamento dos alunos por grupos tenham conduzido a uma melhoria dos resultados.

Concordamos com os autores mas consideramos que a redacção dada a esta alínea do Despacho tem a vantagem de usar a expressão “de carácter temporário”. Mesmo assim defendemos que seria melhor substituí-la por “de carácter esporádico.”

Afigura-se-nos perfeitamente possível e vantajoso - desde que haja boa(s) vontade(s) - organizar, por um espaço muito curto de tempo (uma ou duas aulas) e espaçadamente ao longo do ano lectivo, grupos (que têm/não têm um determinado nível de domínio de certo assunto) de uma turma X que funcionarão com grupos de igual nível de uma turma Y. Os espaços a usar são em igual número (2), o mesmo acontecendo com o número de professores (2). Exige-se que:

- Os/as professores/as tenham bom relacionamento;
- Tenham por hábito trabalhar em conjunto;
- Sejam disponíveis;
- Gostem de inovar;

Esta opção condicionaria, sem dúvida, o trabalho da equipa de elaboração de horários que teria de programar um horário coincidente (ano, disciplina e tempo lectivo) para os/as professores/as implicados/as nesta modalidade e forma de compensação.

No entanto, parece que se poderiam colher muitos dividendos em prol dos alunos (pois cada grupo terá “atacado” uma dificuldade específica e pontual) e em prol da dinâmica da escola (pois se encetaria por um caminho de partilha, de prática concertada, de reflexão e planificação conjunta,...).

4.3. Os programas de compensação e actualização no início do ano escolar nomeadamente no início de um novo ciclo

Trata-se do que mais se assemelha ao que durante muito tempo correspondeu à única medida de remediação/compensação/apoio a que se dava/deu e ainda dá o nome de *aulas de compensação educativa* ou *aulas de apoio pedagógico acrescido* (APA). Embora a proposta - presente no Despacho em estudo - restrinja essa medida a um tempo/momento bem preciso - “no início do ano escolar, nomeadamente no início de um novo ciclo”, a verdade é que continua a ser uma das modalidades a que frequentemente se recorre em qualquer altura do ano.

Dadas as críticas de que frequentemente foi e é alvo, apresentamos algumas sugestões/restrições para a sua operacionalização, tendo como ponto de partida a observação do que tem sido a prática nas escolas.

Assim, consideramos que esta medida deve ser implementada quando o aluno:

- Revela falta de bases do domínio cognitivo;
- Tenha grande dificuldade em acompanhar determinada(s) rubrica(s) programática(s);
- Deu um período prolongado de faltas, devidamente justificadas.

Consideramos, igualmente, poder ser ministrada após o final das aulas, com vista à preparação dos alunos para exame (9.º ano). Esta medida reveste sempre um carácter temporário e deve:

- Contemplar prioritariamente (parece-nos devido à sua especificidade e ao elevado nível de insucesso) as disciplinas de Português, Matemática e Línguas Estrangeiras;
- Ser ministrada pelo professor titular da turma. Só em casos excepcionais (mau relacionamento notório entre o professor e o(s) aluno(s); indisponibilidade absoluta do professor; incompatibilidade dos horários do professor e do(s) aluno(s), será outro o professor responsável;
- Restringir-se ao menor número possível de disciplinas, no caso de um mesmo aluno;
- Prever a realização de actividades que contemplem as necessidades reais de cada aluno, a quem deve caber um papel activo. “Mais do mesmo” não resolverá problema algum!
- Compete ao Conselho de Turma, depois de ouvidos os professores das várias disciplinas, traçar um plano de apoio que contemple:
 - As dificuldades dos alunos e os objectivos a atingirem;
 - O número de horas semanais;
 - O período de vigência desta medida;
 - Dia e hora(s), de acordo com o horário do aluno, evitando ocupar várias manhãs e/ou tardes livres;
 - O nome do(s) professor(es) responsável(eis) pelas aulas.
- Compete ao professor responsável pelo apoio:
 - Planificar e orientar actividades de acordo com as reais necessidades/características do(s) aluno(s), sempre em diálogo com o professor titular da turma, caso não seja o próprio;
 - Elaborar relatório descritivo do percurso do aluno ao fim do período pré-estabelecido ou antes de cada período de avaliação sumativa, contemplando competências, atitudes, valores e o domínio cognitivo.

Convém, contudo, lembrar que esta modalidade não se destina a alunos de assiduidade irregular ou de participação nula ou deficiente por mero desinteresse, pois para estes serão outras as medidas a implementar.

4.4. Salas de estudo dirigido

A alínea e) avança com a proposta de salas de estudo dirigido, visando a resolução de problemas de aprendizagem e o apoio à realização dos trabalhos escolares.

Enquanto na modalidade anterior - aulas de compensação educativa ou aulas de apoio pedagógico acrescido - os alunos a apoiar estão sujeitos a um plano de recuperação específico, as suas dificuldades estão diagnosticadas e mais ou menos aferidas e o seu professor é sempre o mesmo, no caso desta modalidade de apoio, todo o processo pode ser/é muito mais autónomo e flexível.

4.5. Currículos Alternativos

Os currículos alternativos (alínea d) do Despacho em estudo) já estavam previstos no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e constam na alínea d) do Despacho n.º 22/SEEI/96. Embora retome o mesmo universo de população escolar previsto no Decreto-Lei n.º 319/91 (alunos com necessidades educativas especiais) centra a sua atenção no sector dessa população com dificuldades sócio-culturais e cognitivas. A outra diferença prende-se com a forma de aplicação (individual ou em grupo).

São estas questões que os professores vão formulando nas suas escolas. É a elas que, após leituras variadas, entre as quais uma publicação do Ministério da Educação, procuraremos responder. Antes, porém, parece-nos conveniente clarificar o conceito de currículo.

Em quase todas as sociedades civilizadas o crescimento tem sido acompanhado de prescrições e de programas educacionais visando a aculturação de sucessivas gerações. O conceito de currículo está sempre presente, mesmo nas mais remotas.

O conceito de currículo tem sofrido alterações significativas, não havendo consenso quanto à definição mais apropriada. Por traduzir uma visão ampla do conceito de currículo, e por nos parecer suficiente para a compreensão do presente trabalho, proponho uma definição proposta por Pacheco (1996:20):

“O currículo (...) define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide a nível normativo ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de

várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas”.

Parece-nos que, ao definir currículos alternativos, o Ministério da Cultura – Direcção do Ensino Básico (1997) faz eco deste conceito de currículo e tem em conta os princípios seguintes, defendidos por Xavier (1997:7):

“Ao contrário dos programas alternativos que não põem em causa a estrutura curricular, mas tão-somente o programa de uma disciplina, um projecto de currículo alternativo visa substituir toda uma organização curricular, implicando alteração do elenco disciplinar e eventualmente uma redistribuição das cargas horárias, arrastando, como consequência, a aplicação de novos programas com objectivos específicos, temas e estratégias adaptados. Por consequência, a duração total do curso original pode vir a ser afectada”.

Sobre os currículos escolares próprios ou currículos alternativos previstos no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 319/91, esclarece a mesma publicação que:

“Consistem em variações ao currículo comum elaboradas individualmente e tendo em vista a adaptação ao grau e tipo de deficiência que um determinado aluno apresenta: com base num plano educativo individual, o professor de educação especial elabora um plano educativo com a participação dos pais, professores de ensino comum, técnicos, pessoal auxiliar e outros intervenientes na sua execução, cabendo ao órgão de administração e gestão da escola a sua aplicação, não carecendo, para o efeito, de homologação por parte dos serviços regionais ou centrais do ministério. A frequência de um currículo alternativo ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91, durante os anos relativos à escolaridade básica, conduz à obtenção de um certificado com efeitos nos domínios da formação profissional e do emprego, devendo este certificado especificar as competências alcançadas” (Xavier, 1997:11).

Na educação básica tem sentido falar-se de currículos alternativos em termos metodológicos e não em currículos alternativos em termos de objectivos já que os mesmos objectivos podem ser atingidos por conteúdos disciplinares ou por situações de aprendizagem diferentes.

Nos moldes em que a recente publicação do M.E. prevê a elaboração e implementação dos currículos alternativos, levantam-se alguns problemas/dificuldades de que destacamos os seguintes:

- Estarão todos os professores suficientemente conscientes das implicações inerentes quer à definição quer à implementação de currículos alternativos?

- As datas previstas para a prospecção quer para a constituição da turma (haverá sempre alunos com dificuldades idênticas de modo a constituir-se uma turma/um currículo?) serão os ideais?
- E os professores? Serão sempre, e de facto, escolhidos de acordo com o perfil da(s) turma(s) e serão sempre os mesmos até ao final do ciclo? Ou serão os professores recém-chegados à escola a ocupar-se destes alunos?
- Em caso de transferência de um dos alunos propostos para currículo alternativo, que fará a nova escola? Ou, à falta de informação atempada, nem sequer considerarão que o aluno tem necessidade de um currículo alternativo?

Conforme afirma Bourdieu (1987:110), *“sem deixar de respeitar os particularismos culturais, linguísticos e religiosos, o Estado deve assegurar a todos o mínimo cultural comum, condição do exercício duma actividade profissional bem sucedida e da manutenção do mínimo da comunicação indispensável ao exercício esclarecido dos direitos do homem e do cidadão”*.

É verdade que existem programas compensatórios para as crianças que revelam dificuldades de aprendizagem. Mas será que, para a sua decisão, o poder político colhe:

“os contributos das pessoas pobres/grupos minoritários (...) ou estas serão vistas sistematicamente e tão só como objectos das políticas e não como co-autoras da transformação social? E será que consulta os próprios professores, ou estes são vistos como alguém a quem cabe implementar as decisões e não formular ou co-formular modelos de educação alternativos” (Connel, 1994).

Assim,

“É indispensável que na educação escolar, seja qual for o nível considerado, o ensino compensatório seja devidamente elaborado, programado e realizado, isto é, sem ser uma duplicação ou uma repetição em doses reforçadas do ensino normal, sem ser punitivo, com textos e materiais inovadores e apropriados e com professores escolhidos, sempre que possível, com base numa oferta voluntária” (Aguar e Silva, 1988: 157).

Até porque lutar contra o insucesso escolar, não é nem prosseguir uma vã igualdade de oportunidades, nem trabalhar para uma ilusória igualdade de formação. É, simplesmente, levar cada um ao domínio de um mínimo de saberes e de saber fazer fundamentais que lhe permitirão compreender o que acontece, informar-se, participar na vida política, cuidar da saúde, gerir os

recursos e o consumo, completa a formação à medida dos desejos e das necessidades (Perrenoud, 1985).

Capítulo III – Metodologia

Introdução

A metodologia, como refere Martins (1996), é a organização crítica das práticas da investigação. Procuramos, neste capítulo, apresentar o conjunto de procedimentos elaborados que nos permitem abordar a realidade que pretendemos analisar, de forma controlada e numa perspectiva crítica destes mesmos pressupostos.

Dado que a investigação é, como nos diz Tuckman (1994:5), “*uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões*”, e a investigação empírica “*uma investigação onde se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar*” (Hill e Hill, 2000:19) realizámos, para a viabilização do nosso estudo, uma investigação empírica, através do estudo de caso.

1.Opção metodológica: o estudo de caso

Por vezes o método é identificado com a metodologia, e cada um deles com técnicas de investigação. Em termos gerais e utilizando a definição de Grawtitz (1990:384), “*o método é constituído pelo conjunto de operações intelectuais, pelas quais uma pessoa tenta atingir as verdades que procura, as demonstra e verifica.*” Assim, podemos dizer que o método consiste sobretudo num conjunto de operações, colocadas em diferentes níveis, que tem em vista determinados objectivos.

“O método científico caracteriza-se pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo e a sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objectivo ao qual se aplica e o objectivo que se tem em vista no estudo” (Fachin, 2001:20)

Com o desenvolvimento das ciências sociais o método de estudo de caso foi ganhando preponderância, porque procura responder à subjectividade que marca o mundo social através da interpretação dos significados e das experiências dos actores sociais. Com este método, o investigador pode utilizar técnicas de recolha de dados diversificadas, tanto quantitativas como qualitativas, com prevalência do qualitativo se inserirmos este método numa perspectiva humanístico-interpretativa.

A metodologia humanístico-interpretativa, opondo-se ao carácter positivista da metodologia empírico-analítica, valoriza a interpretação dos fenómenos que ocorrem entre os sujeitos, na

perspectiva dos seus actores, na medida em que *“a realidade social tem um significado específico e uma estrutura relevante para o ser humano que vive, actua e pensa nele”* (Burgess, 1997: 85).

De acordo com Pardal e Correia (1995:23), o estudo de caso é *“[...] um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”*.

O estudo de caso, mesmo na sua versão mais diminuta, envolve sempre alguma complexidade, dado constituir-se sempre, de acordo com Stake (1994), por uma história sem igual e funcionarem sempre em contextos diversos com os quais está intimamente relacionado. Não obstante no estudo de caso poderem ser utilizados técnicas de recolha e tratamento de informação quantitativos é comum aparecer nos métodos qualitativos.

Na condução de um estudo de caso devemos ter em consideração alguns aspectos, os quais, segundo Dubé e Paré (2003), podem ser repartidos por três grupos: planeamento, que compreende aspectos relacionados com a concepção da pesquisa; recolha de dados, a qual abrange o processo de recolha de dados; análise dos dados, na qual se consideram todos os aspectos referentes ao processo de análise de dados.

1.1. Cuidados na adopção e uso do estudo de caso

Para Bravo (1998), a selecção da amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular, diríamos nós que é a sua essência metodológica. O investigador, ao escolher o caso, estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994). Skate (1995), adverte que é importante termos sempre presente que o denominado *“estudo de caso, não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”* (Skate, 1995:4).

Desta forma, a constituição da amostra é sempre intencional (*purposeful sampling*), *“baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, procurando não a uniformidade mas as variações máximas”* (Bravo, 1998:254).

1.2. Papel do investigador

O investigador é, sem dúvida, um elemento de extrema importância em todo o processo de investigação, não apenas na definição e coordenação das situações em estudo, como pela

possibilidade do exercício de uma crítica constante sobre todo o processo. O investigador precisa, enfim, de descobrir um papel e uma posição que o deixem à vontade perante os investigados e que também ponham estes à vontade perante ele.

“As informações prévias sobre o grupo a ser investigado, por exemplo, poderão indicar-lhe se deverá ou não revelar, desde o início, suas intenções de pesquisador; se deve tomar notas e fazer registos abertamente ou se deve adoptar um pretexto – uma actividade ocupacional, necessidade de repouso, férias, turismo etc. – para a justificar sua presença na comunidade” (Nogueira, 1977: 96-97).

Numa perspectiva realista, o investigador deverá ser neutro, ser capaz de se colocar de um ponto de vista exterior como observador da realidade e em nada a influenciar. Pelo contrário, numa perspectiva relativista, aceita-se que não há a possibilidade de se estabelecer uma separação nítida entre o investigador e aquilo que ele vai estudar. Toda a investigação é vista como apresentando necessariamente marcas de quem a realizou, muito embora mais do que falar em objectividade ou subjectividade, faça sentido sobretudo falar em intersubjectividade, resultante da interacção que se estabelece entre o investigador e os participantes no estudo.

2. Técnicas de recolha e tratamento de informação

“O trabalho de campo visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações. A colecta de informações e de campo pode exigir negociações prévias para se aceder a dados que dependem da anuência de hierarquias rígidas ou da cooperação das pessoas informantes. As informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada que se preste para fundamentar o relatório do caso que será, por sua vez, objecto de análise crítica pelos informantes” (Chizzotti, 2000:103).

Partindo dos objectivos a que nos propusemos foram utilizadas diversas fontes e instrumentos de recolha de dados. Assim, discutimos cada uma destas fontes de dados pela ordem que, a seguir, enunciaremos:

- Recolha documental
- Entrevista semi-estruturada
- Inquérito por questionário

2.1. Recolha documental

A recolha documental foi mais uma técnica utilizada e fundamental para a realização deste estudo. Esta técnica permitiu-nos detectar divergências e convergências relativamente a algumas atitudes e comportamentos registados no momento da entrevista, assim como desfazer dúvidas relativas a situações registadas no momento da recolha documental.

2.2. Entrevista semi-estruturada

A opção pela aplicação desta técnica, segundo Costa (2001), justifica-se:

- Na possibilidade de obtenção de informação sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis, mas que passam despercebidos à consciência dos actores;
- Pela flexibilidade em provocar, desenvolver e manter o entrevistado em torno do vivido;
- Na procura de pontos de consenso e conflito relativamente à percepção de uma problemática.

Para desenvolvermos a aplicação desta técnica de recolha de informação, antes da sua operacionalização, preocupámo-nos em definir as características da investigação, junto do entrevistado, relativamente aos temas a desenvolver e os procedimentos a tomar. Foi ainda, garantido o anonimato do mesmo e a possibilidade de omissão do conteúdo da entrevista sempre que o entrevistado assim o sugerir.

De acordo com Pacheco (1995), a entrevista constitui uma das técnicas mais utilizadas nas metodologias do tipo qualitativo, resultando de um processo de negociação entre o entrevistador e o entrevistado.

2.3. Realização de um inquérito por questionário

“O inquérito por questionário é uma técnica de observação em que os dados são recolhidos directamente pelo investigador ou por aqueles que com ele colaborem, limitando-se as respostas escritas as questões que nele se encontrem definidas” (Maia, 2003:356).

O inquérito por questionário constitui-se como a técnica mais utilizada no âmbito da investigação sociológica, conforme refere Pardal e Correia (1995). No nosso estudo esta técnica foi, talvez, a mais valorizada, devido à quantidade de respostas recolhidas.

Constitui, portanto, uma forma de obter dados sistematizados em categorias pré-definidas pelo investigador.

Assim, as intenções que presidem à adopção de um inquérito por questionário remetem, no entender de Cohen e Manion (1984), para:

- a) Descrever as condições naturais de existência de um fenómeno;
- b) Identificar regularidades ou padrões que justificam a existência dessas condições;
- c) Determinar as relações ou conexões existentes entre os eventos específicos.

Na construção dos inquéritos, procurámos seguir as recomendações de Pardal e Correia (1995), a saber:

- Privilegiar o recurso a questões fechadas, apresentando a lista das respostas previstas;
- Usar uma linguagem clara, evitando diferentes interpretações;
- Contemplar para cada questão um número relativamente alargado de alternativas de resposta e inserir outras opções, deixando espaço no questionário para que fossem discriminadas.

O facto de garantir o anonimato favorece a autenticidade das respostas fornecidas pelos inquiridos. Com este tipo de instrumento de trabalho há uma uniformização de respostas o que permite a sua comparação. Possibilita, ainda, a quantificação e o cruzamento dos dados recolhidos.

Em relação às limitações atribuídas ao inquérito por questionário, este não pode ser aplicado a analfabetos ou analfabetos funcionais. No entanto, este limite não é tomado em conta no nosso trabalho, dado ser aplicado a alunos do 3º CEB e docentes. Em relação às limitações frequentemente atribuídas à utilização desta técnica, apenas apontamos o facto de os inquiridos poderem ler todas as perguntas antes de responder e de poder ser respondido em grupo, o que poderá perturbar a informação (Pardal e Correia, 1995).

2.4. Procedimentos e tratamento das informações

“O objectivo principal das análises é permitir, ao pesquisador, o estabelecimento das conclusões, a partir das informações colectadas” (Mattar, 1994:38).

Quanto ao tratamento da informação obtida, utilizamos análise estatística dos dados e procedemos a uma análise sistemática e interpretativa dos conteúdos das entrevistas realizadas.

Para concretizar o tratamento e análise dos dados oriundos dos inquéritos recorremos ao programa SPSS 16 (*Statistical Package for Social Sciences*), onde criámos uma base de dados fiel ao inquérito por questionário, em que as variáveis correspondem às questões do inquérito e as categorias numéricas dessas mesmas variáveis correspondem às possibilidades de resposta a essas mesmas questões

Foram introduzidos na nossa base de dados os 160 inquéritos por questionário a discentes e 42 inquéritos por questionários a docentes e seguidamente procedeu-se ao respectivo tratamento estatístico e à sua análise.

Na análise estatística dos dados obtidos, utilizou-se a formulação de percentuais, tabelas e gráficos.

3. Caracterização da população em estudo

3.1. Contexto em estudo

A escola em questão, ES/3, é actualmente constituída por um edifício central e dois pavilhões. Para além das vulgares salas de aula, há diferentes tipos de laboratórios e oficinas. Para a prática desportiva, existem campos de jogos ao ar livre e ginásios no interior de um pavilhão gimnodesportivo. Existe, também, um serviço de buffet, cantina, papelaria, reprografia, secretaria, sala do SASE, sala dos professores, espaço de convívio para alunos, gabinete de psicologia e orientação vocacional, bem como espaços arborizados ao ar livre. Para além das actividades curriculares há um grande leque de actividades extra-curriculares, em que os alunos podem participar: diferentes clubes, Desporto Escolar, Jornal Escolar, vários projectos ligados à saúde, ao ensino da matemática e da língua portuguesa, por exemplo.

A escola está ainda, envolvida em vários projectos ligados à saúde, ao ensino da matemática e da língua portuguesa. Relativamente a projectos internacionais, é uma Escola Associada da UNESCO, integrando também o *Programa Comenius*.

3.2. Caracterização da amostra de discentes

A amostra de discentes em estudo (n=160) é ponderada quanto ao género dos participantes, assim como podemos verificar na tabela 1, temos 89 indivíduos do sexo masculino e 71 do sexo feminino.

Tabela 1. Distribuição da amostra por idade segundo o género

		Sexo		
		Masculino (n=89)	Feminino (n=71)	Total (n=160)
Idade	11	2,2%	1,4%	1,9%
	12	19,1%	16,9%	18,1%
	13	39,3%	52,1%	45,0%
	14	28,1%	23,9%	26,2%
	15	11,2%	5,6%	8,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Os discentes apresentam idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, o grupo etário com maior expressão centra-se nos 13 anos seguindo-se dos sujeitos com 14 anos (em ambos os géneros).

Tabela 2. Distribuição da amostra segundo o género e ano frequentado

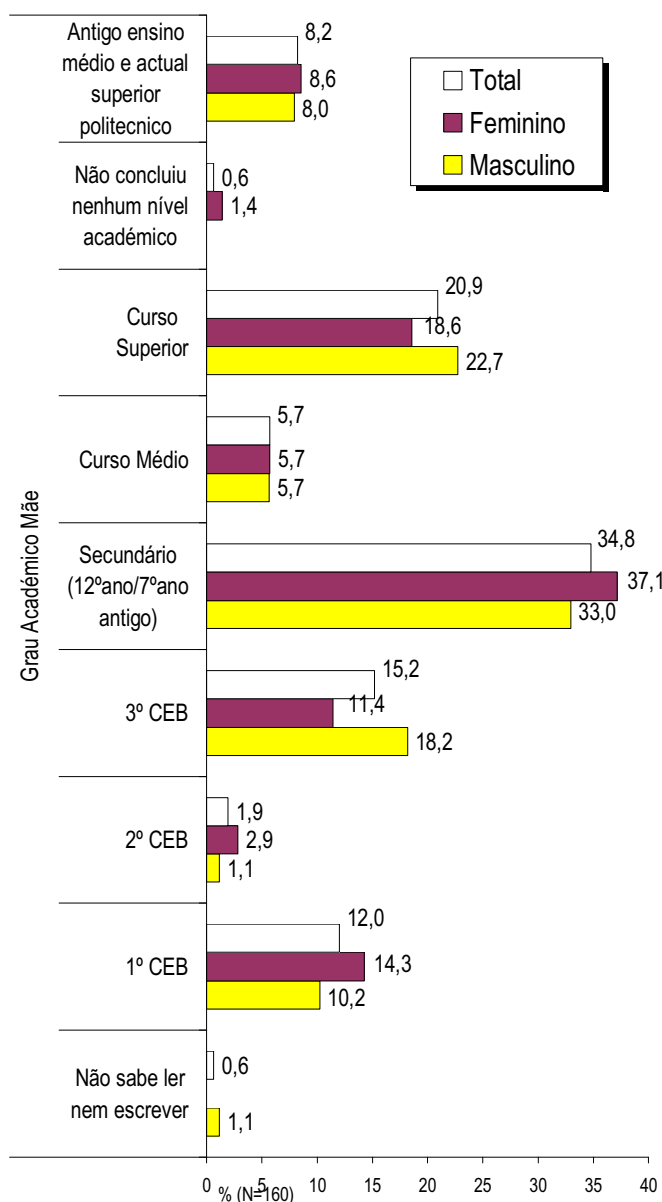
		Sexo		
		Masculino (n=89)	Feminino (n=71)	Total (n=160)
Ano académico	7º ano	14,6%	7,0%	11,2%
	8º ano	51,7%	62,0%	56,2%
	9º ano	33,7%	31,0%	32,5%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Em conformidade com os dados obtidos e apresentados na tabela 2, verifica-se que os inquiridos se encontram a frequentar o 3º ciclo do ensino básico, isto é, os diferentes anos que formam o 3º CEB: 7º, 8º e 9º ano. Mais de 55% dos alunos frequentam o 8º ano de escolaridade, estando os restantes elementos estão distribuídos pelo 9º (32,5%) e 7º ano (11,25%) respectivamente.

Quanto à escolaridade das mães dos discentes que compõem a amostra, verificamos na leitura dos dados do gráfico 1 que cerca de 35% completou o ensino secundário (ou equivalente), seguindo-se com 21% as mães com um nível académico superior, 8% tem bacharelato (antigo

ensino médio). Tratando-se de uma região do litoral norte, verifica-se que, um número ainda que não muito significativo individualmente por ciclo, das mães tem níveis académicos entre o 1º e o 3º CEB.

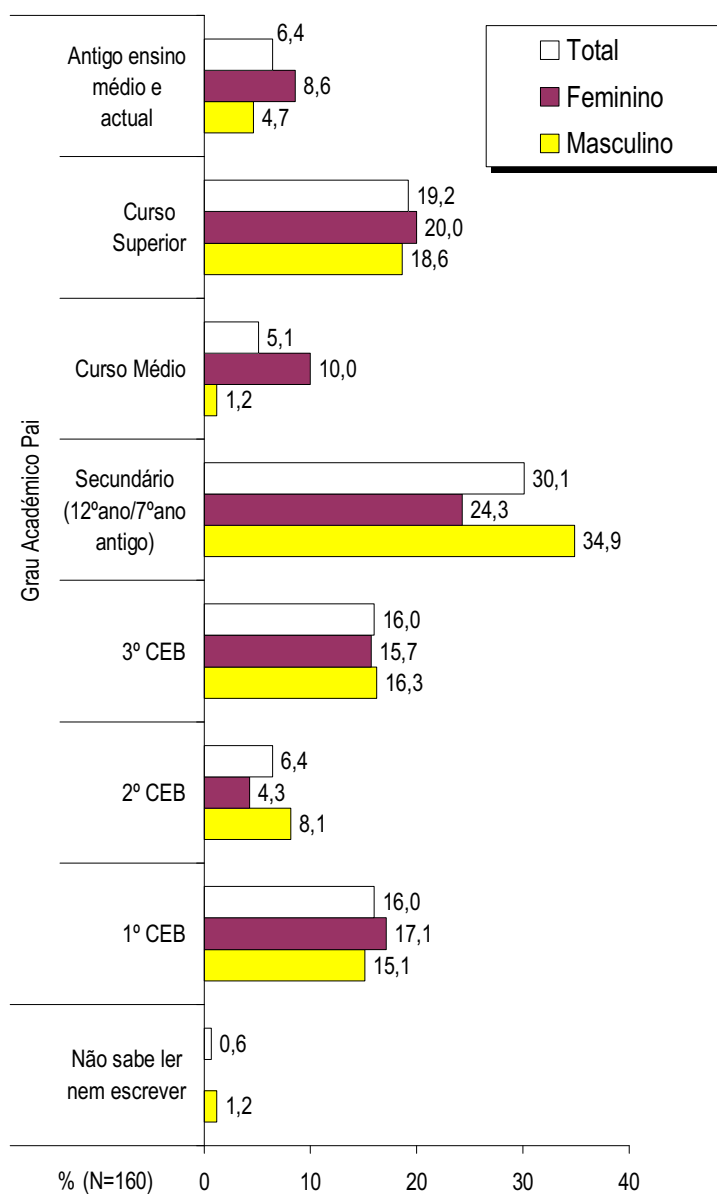
Gráfico 1. Grau académico da mãe (segundo o género do discente)



A escolaridade do pai dos discentes em estudo, parece muito equiparada à da figura materna, assim sendo verificamos que a maioria completou o ensino secundário (30%), seguindo-se

de uma forma muito próxima entre os diferentes graus académicos os progenitores com o curso superior (19%). Não obstante se verificar uma tendência para níveis inferiores de habilitações do pai relativamente à mãe o que está consoante ao que se passa no contexto geral.

Gráfico 2. Grau académico do pai (segundo o género do discente)



Os restantes progenitores encontram-se distribuídos pelo 1º CEB (16%), 3ºCEB (16%), seguindo-se dos que tem um curso médio (ou bacharelato) e o 2º CEB, ambos com 6% cada. Como

reflexo do que anteriormente aconteceu com a figura materna, existe um número pouco significativo que não sabe ler nem escrever.

Quanto à actividade profissional das progenitoras dos discentes em estudo, a leitura dos dados constantes na tabela 3 permite-nos afirmar que a maioria das mães exerce uma profissão remunerada nos sectores de escritório, comércio e serviços (27,4%). Seguem-se operárias e trabalhadoras por conta própria (ambas com médias de 9,6%), professores (7,6%), quadros intermédios da função pública ou do sistema privado e as profissionais liberais (7,0%, em ambos os casos).

Tabela 3. Profissão da mãe (segundo o género do discente)

		Sexo		
		Masculino (n=89)	Feminino (n=71)	Total (n=160)
Profissão Mãe	Empresários, administradores e dirigentes de empresas	5,8%	5,6%	5,7%
	Profissões liberais (médicos, advogados, contabilistas que trabalham por conta própria	10,5%	2,8%	7,0%
	Quadros técnicos superiores dos sectores públicos e privado	8,1%	1,4%	5,1%
	Professores	5,8%	9,9%	7,6%
	Quadros técnicos intermédios dos sectores públicos e privado	5,8%	8,5%	7,0%
	Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais	11,6%	7,0%	9,6%
	Empregados de escritório, comércio e serviços	22,1%	33,8%	27,4%
	Operários	8,1%	11,3%	9,6%
	Agricultores ou pescadores	2,3%	4,2%	3,2%
	Doméstica/o	19,8%	15,5%	17,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Algumas mães mantêm-se em casa como domésticas (18%) em contra partida existindo um número pouco relevante de lugares de topo ocupado pelas mães, tais como empresárias, administradoras ou dirigente de empresas (6%).

Tabela 4. Profissão do pai (segundo o género do discente)

		Sexo		
		Masculino (n=89)	Feminino (n=71)	Total (n=160)
Profissão Pai	Empresários, administradores e dirigentes de empresas	13,8%	15,9%	14,8%
	Profissões liberais (médicos, advogados, contabilistas que trabalham por conta própria)	6,2%	2,9%	4,7%
	Quadros técnicos superiores dos sectores públicos e privado	6,2%	11,6%	8,7%
	Professores	5,0%	4,3%	4,7%
	Quadros técnicos intermédios dos sectores públicos e privado	8,8%	8,7%	8,7%
	Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais	11,2%	11,6%	11,4%
	Empregados de escritório, comércio e serviços	22,5%	33,3%	27,5%
	Operários	22,5%	11,6%	17,4%
	Doméstica/o	2,5%	,0%	1,3%
	Outra	1,2%	,0%	,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Em conformidade com os dados recolhidos verifica-se na leitura dos dados da tabela 4, que os pais dos discentes que compõem a amostra, trabalham predominantemente como empregados de escritório, comércio e serviços (28%), 17% são operários, 15% são empresários, administradores ou dirigente de empresas, 11% são Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais. Verifica-se que 9 % ocupam cargos de quadros técnicos superiores dos sectores públicos e privados os profissões liberais (5%), a docência (5%). Se as habilitações académicas eram superiores nas mulheres, a verdade é que a ocupação dos lugares profissionais tendem a ser ligeiramente superiores no caso dos homens, verificando-se, mais uma vez, a tendência do âmbito geral.

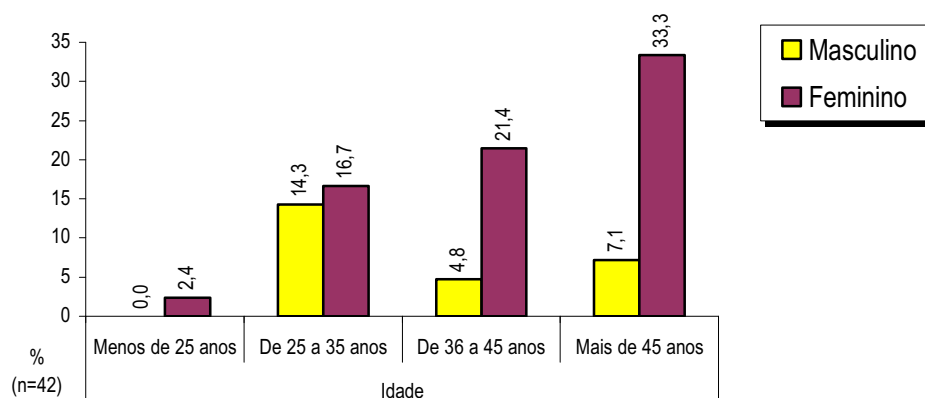
Estamos perante uma amostra bastante equilibrada quanto aos aspectos socioeconómicos, profissionais e culturais.

3.3. Caracterização da amostra de docentes

O corpo docente deste estabelecimento de ensino em estudo é composto por um universo de 170 professores, dos quais 85% são professores do Quadro de Escola. Com efeito, a mobilidade do corpo docente desta escola pode ser considerada reduzida.

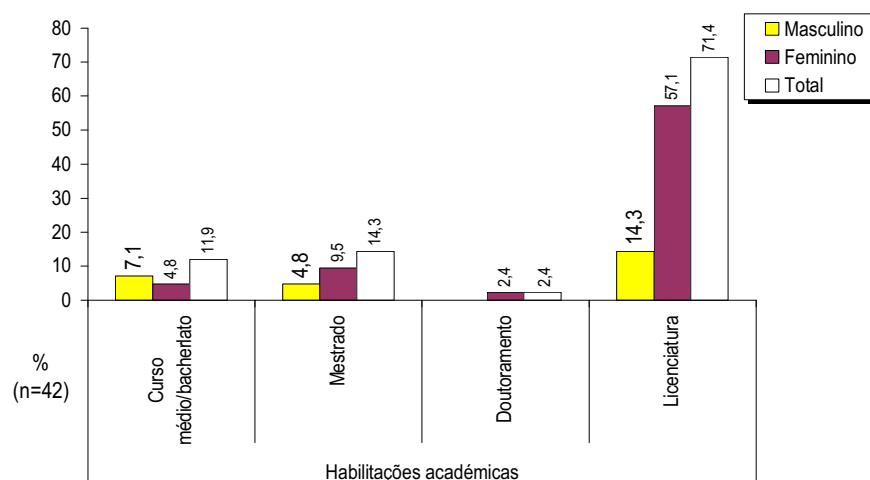
A amostra de docentes que participam no estudo é composta por 42 indivíduos, e no tocante ao género verifica-se que é dominada por sujeitos do sexo feminino com 73,8% comparativamente aos 26,2% do sexo masculino. Esta predominância parece ser visível em todos os níveis de ensino, no entanto no grupo em estudo e no plano estatístico (χ^2) não existem diferenças significativas ($p > 0,05$) entre os professores.

Gráfico 3. Caracterização da amostra dos docentes segundo o escalão etário



Relativamente ao escalão etários da amostra de docentes, os indivíduos foram categorizados em quatro grupos etários (gráfico 3). A faixa etária dominante situa-se acima dos 45 anos (40,5%) seguindo-se do escalão situado entre os 36 e 45 anos (26,2%) enquanto os grupos etários menos representativos correspondem às fases iniciais da carreira (menos de 25 aos 35 anos).

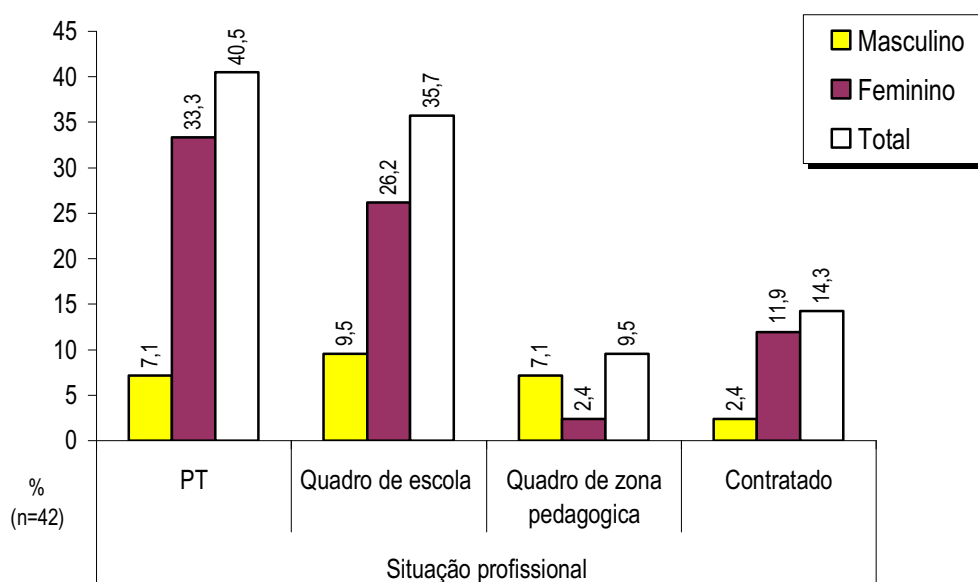
Gráfico 4. Caracterização da amostra dos docentes segundo as habilitações académicas



Quanto às habilitações literárias, a esmagadora maioria (71,4%) é portadora de uma licenciatura, independentemente do género, assim temos 57,1% do género feminino e 14,3% do sexo masculino são licenciados, existe um número pouco expressivo de sujeitos com cursos médios ou bacharelato (11,9%).

Um número, ainda que estatisticamente pouco significativo dos docentes tem o grau de mestre (14,3%) ou doutorado (2,4%). Estatisticamente (χ^2) a variável habilitações académicas (cf. Gráfico 4) não traduz diferenças significativas ($p>0,05$) entre os docentes dos diferentes ciclos de ensino

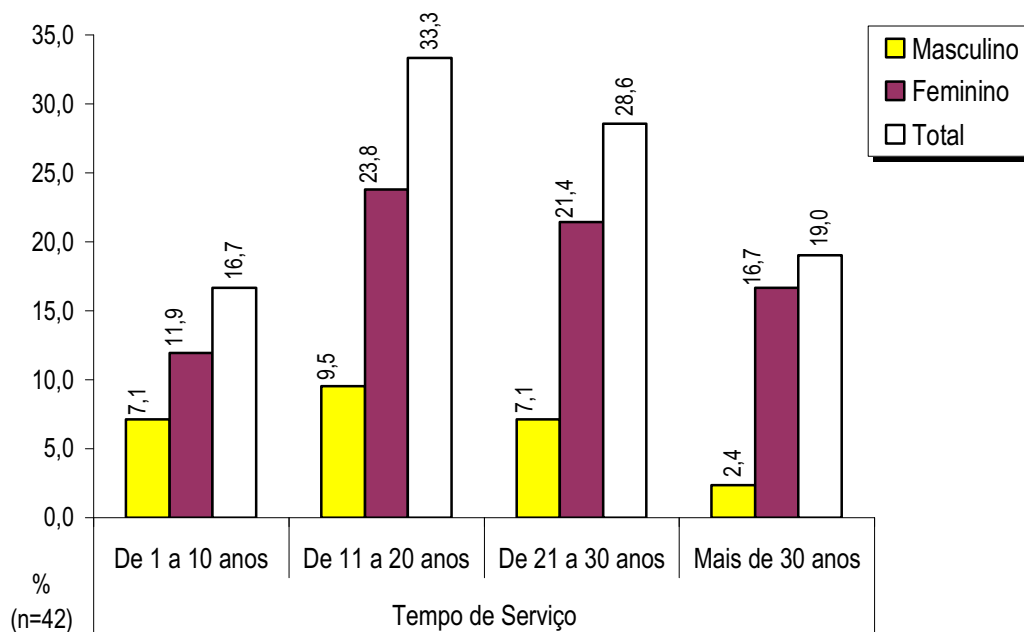
Gráfico 5. Caracterização da amostra dos docentes segundo situação/ vínculo profissional



Em relação aos dados apresentados no gráfico 5, verificamos que dos docentes em estudo, a maioria é professor titular (40,5%), seguindo-se os professores do quadro de escola (35,7%). Com número não tão expressivo, os professores cujo vínculo é estabelecido por um contrato de trabalho individual (14,3%) e os professores do quadro de zona pedagógica (9,5%).

Pela leitura dos dados apresentados no gráfico 6, verificamos que os docentes se distribuem de forma pouco homogénea, no que concerne ao tempo de serviço. Assim, o número mais expressivo de docentes refere que lecciona entre 11 a 20 anos (33,3%) seguindo-se os indivíduos com tempo de serviço situado entre os 21 e os 30 anos (28,6%). Os restantes elementos oscilam entre 1 a 10 anos (16,7%) e com mais de trinta anos de serviço (19%).

Gráfico 6. Caracterização da amostra dos docentes segundo o tempo de serviço



Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados

Introdução

O estudo que encetámos numa escola do litoral norte partiu do pressuposto de que a compreensão do fenómeno do sucesso/insucesso escolar aumenta com a percepção que os diferentes actores sociais implicados no processo educativo (inquiridos e entrevistados) têm sobre o insucesso, e com a sua visão sobre a importância que os complementos educativos assumem no colmatar das dificuldades sentidas.

De acordo com os aspectos que previamente definimos para objectivar o conhecimento dos processos de comunicação na escola Norte, organizámos a análise e discussão dos dados integrando os seguintes parâmetros:

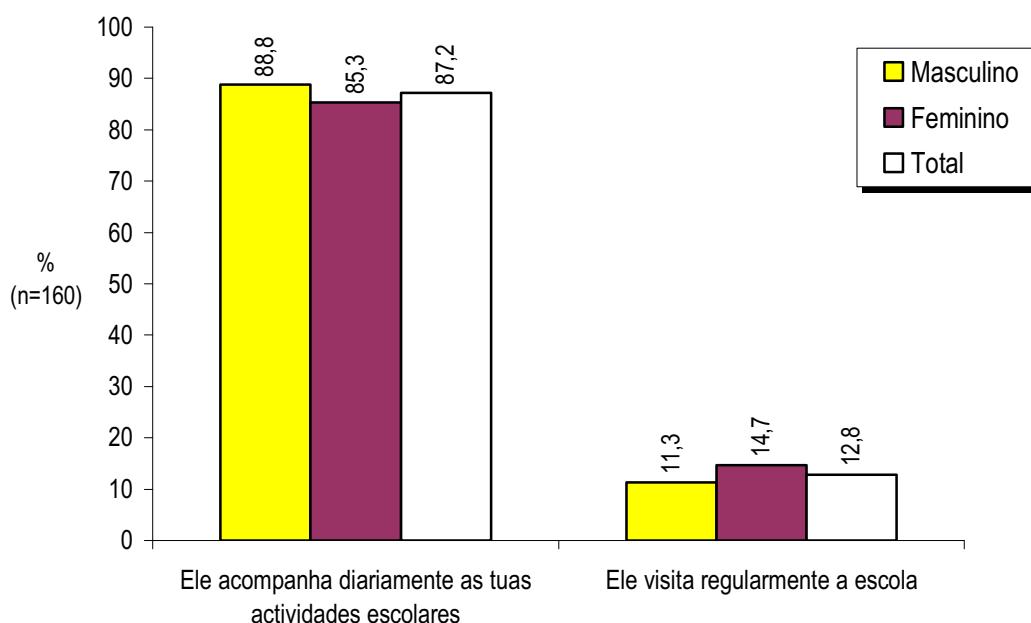
- Identificação de factores que interferem com o rendimento escolar;
- Perceber o modo como o aluno e a família percebem o papel da escola;
- Identificar as dificuldades dos alunos
- Modalidades de apoio implementadas.

1. Modo como o aluno e a família percebem o papel da escola

A postura das figuras significantes para as crianças e jovens determinam, muitas das vezes, a forma como as mesmas se relacionam com o meio. Consideramos, pois, pertinente procurar entender qual o posicionamento da família face ao processo educativo do seu descendente, uma vez que esse posicionamento influencia, directa ou indirectamente, a postura do seu educando face à escola e a sua presença na mesma

No gráfico 7, verificamos que a maioria dos inquiridos discentes considera que os seus progenitores/encarregado de educação (EE) o acompanham diariamente nas actividades escolares (87,2%), sendo apenas 12,8% os que consideram que o posicionamento do seu EE face ao seu processo de ensino/aprendizagem é marcado por visitas regulares ao seu estabelecimento de ensino.

Gráfico 7. Posicionamento dos encarregados de educação (EE) face ao processo de ensino/aprendizagem

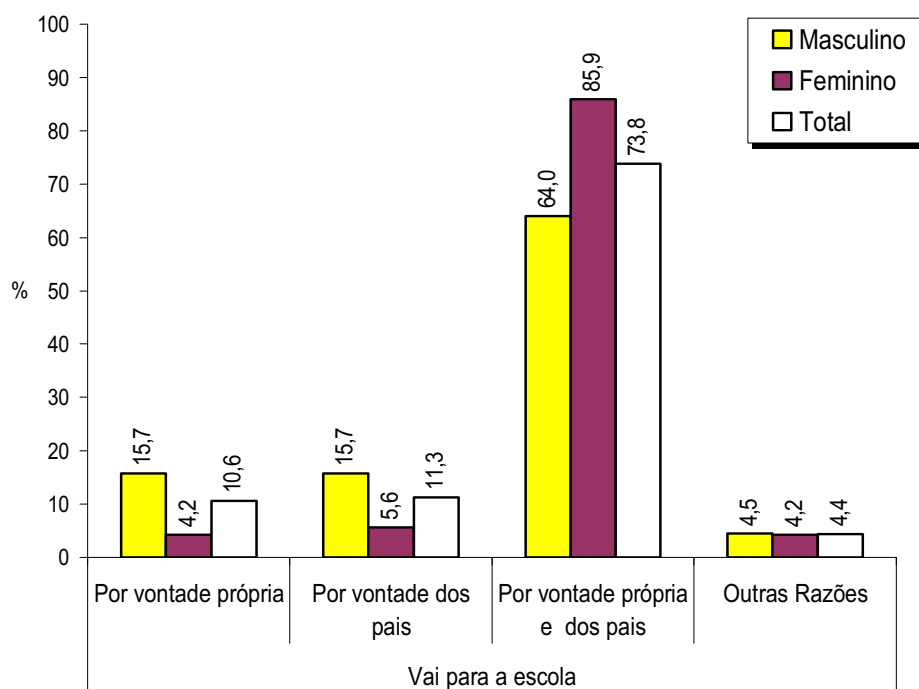


Analisando os dados, verificamos que não existem diferenças significativas entre a opinião expressa pelos rapazes e pelas raparigas que participaram neste estudo.

Os dados apresentados no gráfico 8 traduzem a motivação que os jovens inquiridos apresentam quanto à sua frequência académica. A leitura desses dados clarifica que a maioria

(73,8%) assume que vai para a escola por vontade própria e dos pais, 64% dos sujeitos do sexo masculino e 85,9% do sexo feminino.

Gráfico 8. Os discentes vão para escola



No entanto, existem sujeitos que consideram que apenas frequentam a escola por vontade própria (10,6%) e outros imputam essa vontade apenas aos seus progenitores (11,3%).

Existe uma diferença significativa entre os géneros dos inquiridos que declaram frequentar a escola apenas por vontade dos pais, uma vez que 15,7 % dos rapazes corroboram esta opinião contra 5,6% das raparigas.

Solicitámos aos discentes que, de entre um leque alargado de frases, seleccionassem aquela que, na sua perspectiva, define a escola.

A leitura dos dados apresentados na tabela 5, revela uma heterogenidade nas respostas, destacando-se, no entanto, que a escola é, essencialmente, um lugar onde se:

- “Adquire formação útil para o futuro” – 35,0%
- “Adquire conhecimento e educação” – 33,0%
- “Só de adquire conhecimentos” – 9,5%

Tabela 5. A visão que os discentes em estudo tem sobre a escola

	Diferentes conceitos de escola							
	A escola é um lugar onde só se adquire conhecimentos	A escola é um lugar onde se recebe educação	A escola é um lugar onde se adquire conhecimentos e educação	A escola é um lugar onde se proporciona convívio	A escola é um lugar onde se passa o tempo	A escola é um lugar onde se é obrigado a estar até aos 16 anos	A escola é um lugar onde se obtém um certificado útil para o futuro	A escola é um lugar onde se adquire formação útil para o futuro
Masculino (n=89)	11,5%	5,7%	31,0%	6,9%	3,4%	2,3%	10,3%	28,7%
Feminino (n=71)	7,0%	2,8%	33,8%	5,6%	2,8%	2,8%	4,2%	40,8%
Total (n=160)	9,5%	4,4%	32,3%	6,3%	3,2%	2,5%	7,6%	34,2%

A maioria considera a escola como um lugar onde se adquirem conhecimentos, educação e formação útil para o futuro. Sublinhamos a nuance de diferença entre a primeira opção de resposta das raparigas (a escola vista como um lugar de preparação para o futuro – 40,8% contra 28,7% dos rapazes) e a dos rapazes (a escola vista como um lugar de aquisição de conhecimentos e educação (31,0%, sendo que 33,8% das raparigas assumem igualmente esta visão)

Um leque variado de alunos, considera ainda que a escola é um lugar onde se:

- “*Proporciona convívio*” – 6,3%
- “*Passa o tempo*” – 3,2%
- “*é obrigado a estar até ter 16 anos*” – 2,5%

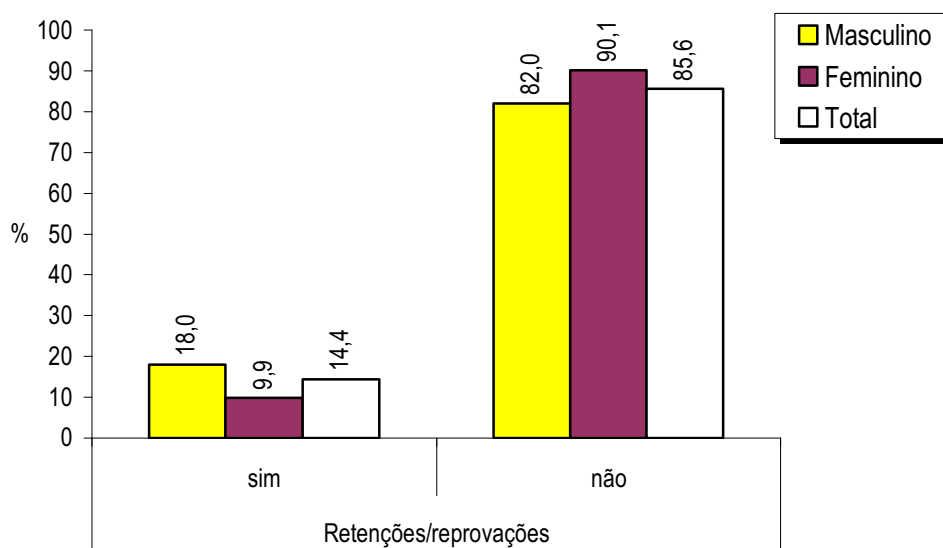
Esta postura dos alunos revela não só o pouco valor que atribuem à educação, mas também alguma fragilidade no sistema educativo que, por algum factor, não consegue manter os alunos motivados para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Os alunos continuam, ainda que em número pouco expressivo, a considerar a escola como algo que são obrigados a frequentar e cuja utilidade não conseguem entender, servindo apenas para passar o tempo, conviver com os pares durante a escolaridade obrigatória ou até atingirem a idade que lhes permite abandonar o sistema de ensino.

2. Identificação de factores que interferem com o rendimento escolar

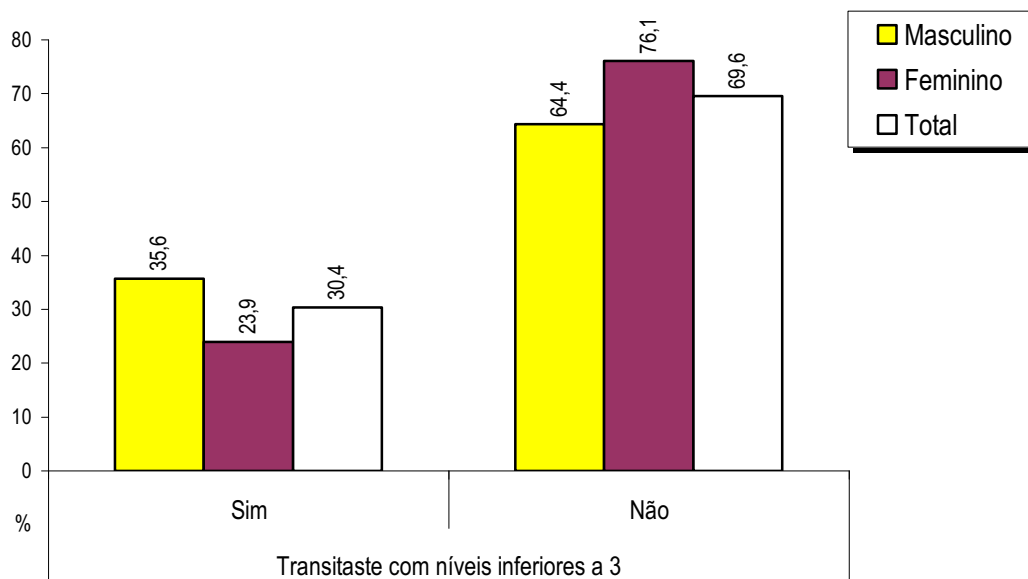
Dos 160 inquiridos discentes verificamos que um número bastante expressivo (85,6%) não teve, até à data, qualquer reprovação ou retenção. De entre os alunos que por múltiplas razões terão reprovado ou foram retidos (cf. Gráfico 9), 18% pertencem ao sexo masculino e representam a maioria.

Gráfico 9. Caracterização da amostra segundo o género e reprovação/retenção



A aprovação dos alunos segue critérios *standardizados*, regendo-se pelos resultados positivos obtidos ao longo do ano académico. Esses resultados positivos podem não ter sido alcançados em todas as disciplinas.

De facto, apesar do desempenho em algumas disciplinas poder não traduzir os resultados mínimos desejados, o discente pode transitar de ano, com umas, duas ou três disciplinas desde que não seja matemática e língua portuguesa simultaneamente, e em casos especiais desde que se enquadre na legislação em vigor.

Gráfico 10. Aprovação dos discentes com resultados negativos

No gráfico 10, e de acordo com os resultados obtidos, verificamos que 30,4% (n=49) dos inquiridos já transitaram pelo menos uma vez com níveis inferiores a 3. Encarando os dados por género, verificamos que essa situação ocorreu em 35,6% dos inquiridos do sexo masculino e em 23,9% dos respondentes do género feminino.

Conforme dados constantes na Tabela 6, dos 49 discentes, que foram aprovados com níveis inferiores a 3, verificamos alguma aproximação de resultados entre a percentagem de casos que obtiveram aprovação com 1 ou com 2 disciplinas em que o desempenho dos alunos não atingiu os valores mínimos exigidos (44,9% e 32,7%, respectivamente).

Tabela 6. Com quantas disciplinas com nível inferior a 3 transitou de ano segundo o género

	Se sim quantas negativas					
	1	2	3	4	5	9
Masculino (n=29)	44,8%	37,9%	17,2%	,0%	,0%	,0%
Feminino (n=20)	45,0%	25,0%	10,0%	10,0%	5,0%	5,0%
Total (n=49)	44,9%	32,7%	14,3%	4,1%	2,0%	2,0%

A seguir a este número bastante expressivo de alunos que transitaram com 1 ou 2 níveis inferiores a 3 (77,6%), segue-se o caso dos que transitaram com 3 níveis negativos (14,3 %). Os restantes elementos, ainda que não apresentem valores estatisticamente relevantes, representam

um factor de preocupação, uma vez que tendo colhido entre 4 e 9 negativas, transitaram ao abrigo da legislação em vigor.

A frequência escolar das crianças inicia-se com idades compreendidas entre os 6 anos e os 7 anos, devendo completar os 6 anos de idade durante o período que vai do início do ano lectivo até Dezembro desse mesmo ano. Assim, não só é fácil conseguir prever-se a idade normativa de frequência de um dado nível académico, como também é possível entender se a criança ou jovem já sofreu uma ou mais retenções, pelo simples facto de se saber a sua idade.

Tabela 7. Idade normativa de conclusão dos diferentes CEB

		Idade de entrada 6 anos	Idade de entrada 7 anos
	Conclusão do CEB	Idade esperada	Idade esperada
1º CEB	4	9	10
2º CEB	6	11	12
3º CEB	7	12	13
	8	13	14
	9	14	15

Assim, na tabela 7, podemos constatar as idades esperadas no fim de cada CEB se o aluno não tiver qualquer retenção ou reprovação ao longo do seu percurso escolar. A nossa amostra é composta por jovens que frequentam o 3º CEB, o que nos permite calcular as idades esperadas para cada nível que compõe este ciclo.

De acordo com os dados constantes na tabela 8, verificamos que os jovens da amostra revelam alguma discrepância entre a idade real e a idade esperada para a frequência de algum nível que compõe o 3º CEB.

Dos 49 alunos que tiveram níveis inferiores a 3, verificamos que o maior número de negativas ocorre nas faixas etárias mais elevadas, nos alunos que sofreram pelo menos uma retenção. Isto remete-nos para o fenómeno que Precioso (2009) abordou, isto é, um aluno que já tenha sofrido um processo de retenção, teoricamente com vista a permitir-lhe colmatar as suas dificuldades e lacunas, pode sofrer o efeito contrário. De facto, o aluno pode não só não melhorar o seu comportamento académico como tendencialmente piorar o seu desempenho.

Tabela 8. Com quantas disciplinas com nível inferior a 3 transitou de ano segundo o ano académico por idade

Ano académico			Se sim quantas negativas					
			1	2	3	4	5	9
7º ano (n=6)	Idade	12	16,7%	16,7%	,0%			
		13	,0%	16,7%	33,3%			
		15	,0%	,0%	16,7%			
		Total	16,7%	33,3%	50,0%			
8º ano (n=22)	Idade	12	18,2%	4,5%	4,5%	,0%		
		13	13,6%	13,6%	4,5%	4,5%		
		14	13,6%	,0%	,0%	4,5%		
		15	4,5%	13,6%	,0%	,0%		
		Total	50,0%	31,8%	9,1%	9,1%		
9º ano (n=21)	Idade	13	19,0%	9,5%	,0%		,0%	,0%
		14	14,3%	9,5%	4,8%		4,8%	,0%
		15	14,3%	14,3%	4,8%		,0%	4,8%
		Total	47,6%	33,3%	9,5%		4,8%	4,8%

Relativamente à correlação entre a retenção e os graus académicos dos progenitores, verificamos que existe força na associação entre as variáveis e podemos concluir o seguinte:

- Verificamos que existe uma (co)relação entre a escolaridade da mãe e a retenção sendo positiva (2-tailed) (Cf. tabela 9);
- Existe uma correlação positiva forte entre a escolaridade do pai e a retenção (1-tailed) (Cf. tabela 10).
- Existe relação entre a retenção e a escolaridade da mãe com um coeficiente de correlação de $r = 0,369$ (tabela 9) sendo positiva e significativa diferente de zero ($p < 0,001$) (2-tailed).
- Existe relação entre a retenção e a escolaridade do pai com um coeficiente de correlação de $r = 0,290$ (tabela 10) sendo positiva e significativa diferente de zero ($p < 0,001$), (1-tailed).

Tabela 9. Grau de (co)relação entre a retenção e o grau académico da mãe

		Número de retenções/reprovações	Grau Académico Mãe
Número de retenções/reprovações	Pearson Correlation	1,000	,369**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	160,000	158
Grau Académico Mãe	Pearson Correlation	,369**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	158	158,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 10. Grau de (co)relação entre a retenção e o grau académico do pai

		Retenções/reprovações	Grau Académico Pai
Retenções/reprovações	Pearson Correlation	1,000	,290**
	Sig. (1-tailed)		,000
	N	160,000	156
Grau Académico Pai	Pearson Correlation	,290**	1,000
	Sig. (1-tailed)	,000	
	N	156	156,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Apesar da forte correlação entre as variáveis em estudo, verificamos que há uma maior relação entre a escolaridade da mãe e a retenção dos discentes, sendo que sempre que a escolaridade da mãe aumenta, diminuiu a possibilidade de retenção, ocorrendo também de forma inversa, isto é, sempre que aumenta o número de retenções verifica-se que a progenitora tendencialmente tem um nível académico baixo.

Parece-nos que esta relação emerge do papel socialmente atribuído à progenitora como cuidadora dos filhos sendo responsável pelo processo inerente ao desenvolvimento e acompanhamento do seu descendente. Consequentemente, a mãe torna-se o ponto de referência dos filhos em todo o processo educativo. As limitações de conhecimentos levam à limitação na forma de transmissão dos saberes e, consequentemente, isso irá reflectir-se nos padrões sócio-educativos da criança.

Os dados apresentados nas tabelas 11 e 12 mostram que os alunos que já sofreram pelo menos uma retenção são filhos de operários (52,2% dos pais e 17,4% das mães), domésticas (34,8%), empregados de escritório (21,7% dos pais e 30,4% das mães), empresários, quadros médios ou superiores (4,3% dos pais e das mães).

Tabela 11. Alunos reprovados segundo a profissão do pai por género do discente

		Profissão Pai					
		Empresários, administradores e dirigentes de empresas	Quadros técnicos superiores dos sectores públicos e privado	Quadros técnicos intermédios dos sectores públicos e privado	Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais	Empregados de escritório, comércio e serviços	Operários
Masculino	no género	12,5%	0,0%	6,2%	6,2%	12,5%	62,5%
	segundo Profissão Pai	66,7%	0,0%	100,0%	100,0%	40,0%	83,3%
Feminino	no género	14,3%	14,3%	0,0%	0,0%	42,9%	28,6%
	segundo Profissão Pai	33,3%	100,0%	0,0%	0,0%	60,0%	16,7%
Total (N=23)		13,0%	4,3%	4,3%	4,3%	21,7%	52,2%

Tabela 12. Alunos reprovados segundo a profissão do Mãe por género do discente

		Profissão Mãe					
		Profissões liberais (médicos, advogados, contabilistas)	Quadros técnicos superiores dos sectores públicos e privado	Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais	Empregados de escritório, comércio e serviços	Operários	Domésticas
Masculino	no género	6,2%	6,2%	12,5%	12,5%	18,8%	43,8%
	segundo Profissão Mãe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	75,0%	69,6%
Feminino	no género	0,0%	0,0%	0,0%	71,4%	14,3%	14,3%
	segundo Profissão Mãe	0,0%	0,0%	0,0%	71,4%	25,0%	30,4%
Total (N=23)		4,3%	4,3%	8,7%	30,4%	17,4%	100,0%

Vários investigadores apontam o nível socioeconómico e cultural dos jovens e família como um factor quase preditivo do insucesso escolar. Segundo Martins (1993:13), as taxas de insucesso atingem, por ordem decrescente, “os filhos dos assalariados agrícolas, operários, agricultores com exploração, empregados dos serviços, patrões, quadros médios e, por último, os filhos de quadros superiores e profissões liberais”.

3. Identificação das dificuldades dos alunos

Para a coordenadora dos apoios educativos, as principais causas para as dificuldades de aprendizagem derivam:

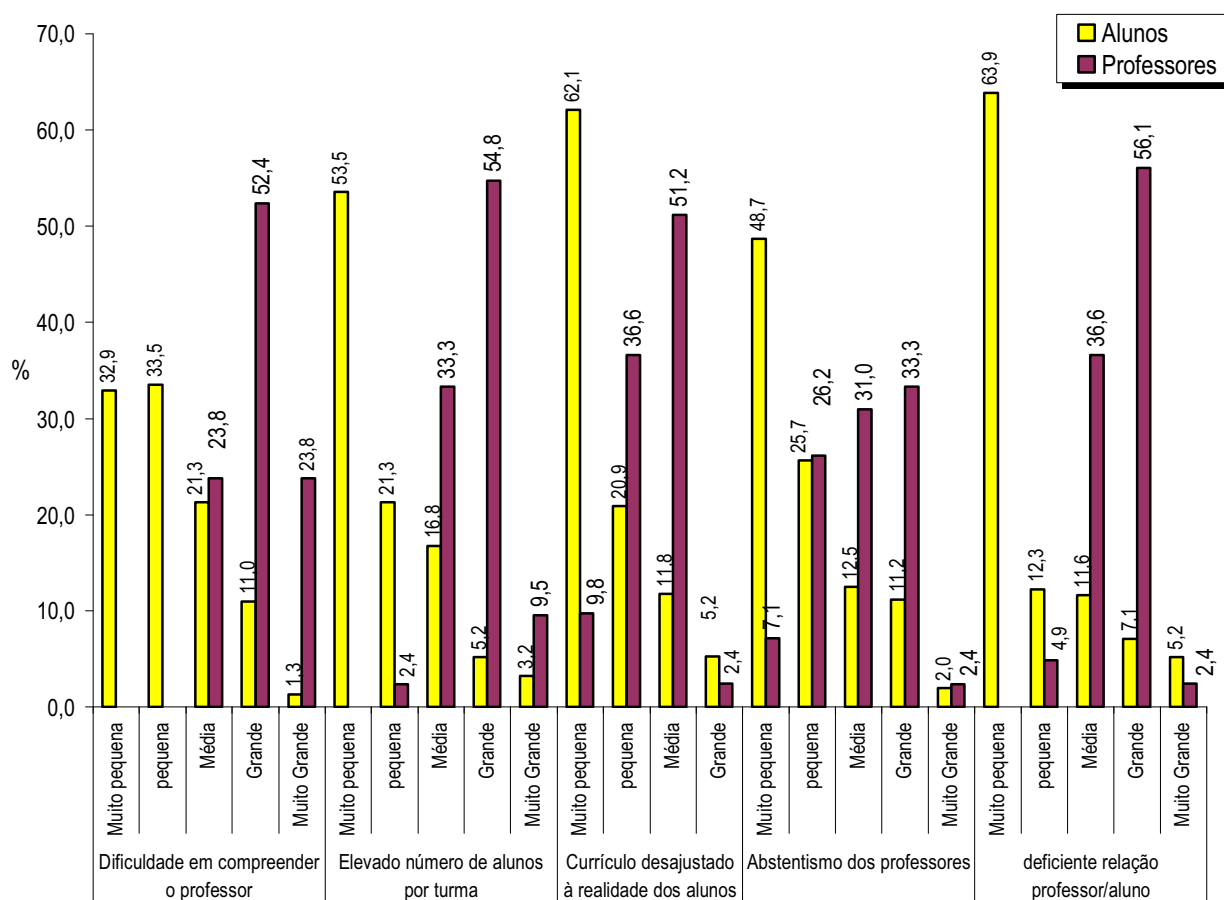
“De factores orgânicos, na falta de valorização da escola por parte das famílias; nos factores ambientais, nos problemas sociais que naturalmente se repercutem na escola. Numa incapacidade de a escola fazer com que os alunos cumpram umas das suas principais missões - estudar e comportar-se bem; Na desvalorização da função docente “

De acordo com os resultados do gráfico 11, verificamos que os discentes e os docentes têm opiniões diferentes quanto aos factores que podem influenciar o desempenho dos alunos.

Essa divergência de opinião verifica-se sobretudo na percepção da capacidade de compreensão do docente. Concluímos deste modo que, a maioria dos alunos (cerca de 70%) não considera a mesma como uma das causas das dificuldades de aprendizagem contrapondo com a maioria dos professores (76%) que vêem este factor como uma das causas com grande ou muita importância no desempenho dos alunos.

Ainda de acordo com os dados do gráfico 11, constatámos que os alunos não consideram factores limitativos ou causadores das suas dificuldades de aprendizagem o número de alunos por turma (74%), nem o tipo de currículo (83%), ou mesmo o tipo de relação entre os discentes e docentes (76%). No entanto, o grupo de docentes inquiridos considera que a aprendizagem é afectada de forma acentuada por todos estes factores.

Gráfico 11. Identificação das dificuldades dos alunos quanto aos agentes educativos e organização escolar

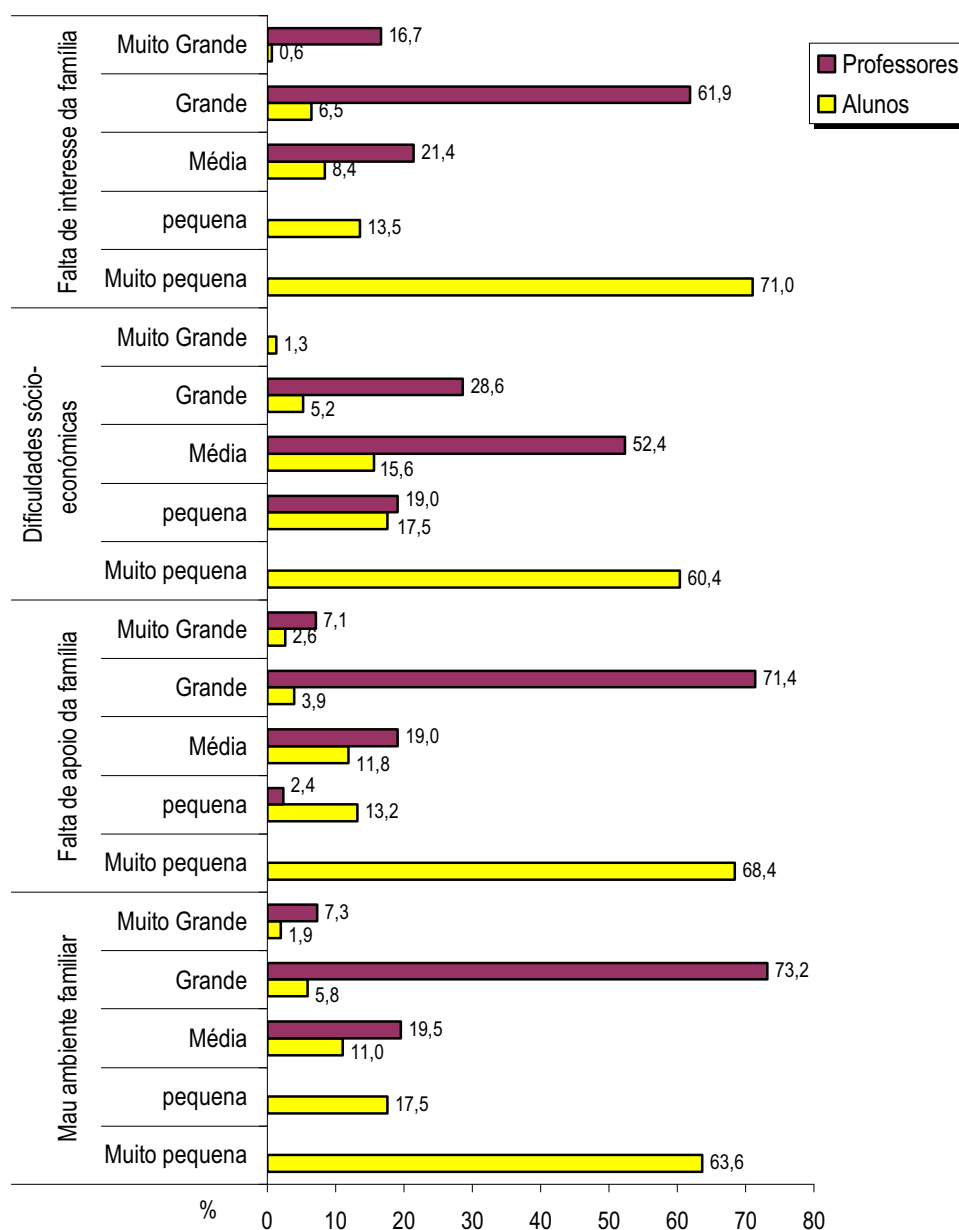


A família tem sido apontada como um agente determinante no processo educativo dos seus descendentes. Contudo, nas últimas décadas, esse papel parece ter vindo a ser assumido única e exclusivamente pela escola, assistindo-se, desta forma, a uma desresponsabilização da família. A partir do momento em que esse papel deixa de ser assumido pela família como um procedimento natural, os alunos parecem perder a percepção da importância da família como membro activo da comunidade educativa bem como nos processos inerentes à mesma. Assim, novamente verificamos que os alunos e os professores encaram de forma muito diferente o papel da família como uma

potencial causa nas dificuldades de aprendizagem. A falta de interesse ou de apoio familiar, segundo a maioria dos alunos, não interfere no processo de aprendizagem. Em contrapartida, os docentes enaltecem este facto como uma causa com grande relevo no aparecimento de dificuldades dos alunos (Cf. Gráfico 12).

Um número pouco expressivo de alunos considera que o mau ambiente familiar pode limitar a aprendizagem. Também as questões económicas enquanto factor causal de insucesso ou fraco desempenho parecem ter uma fraca representatividade no seio dos alunos.

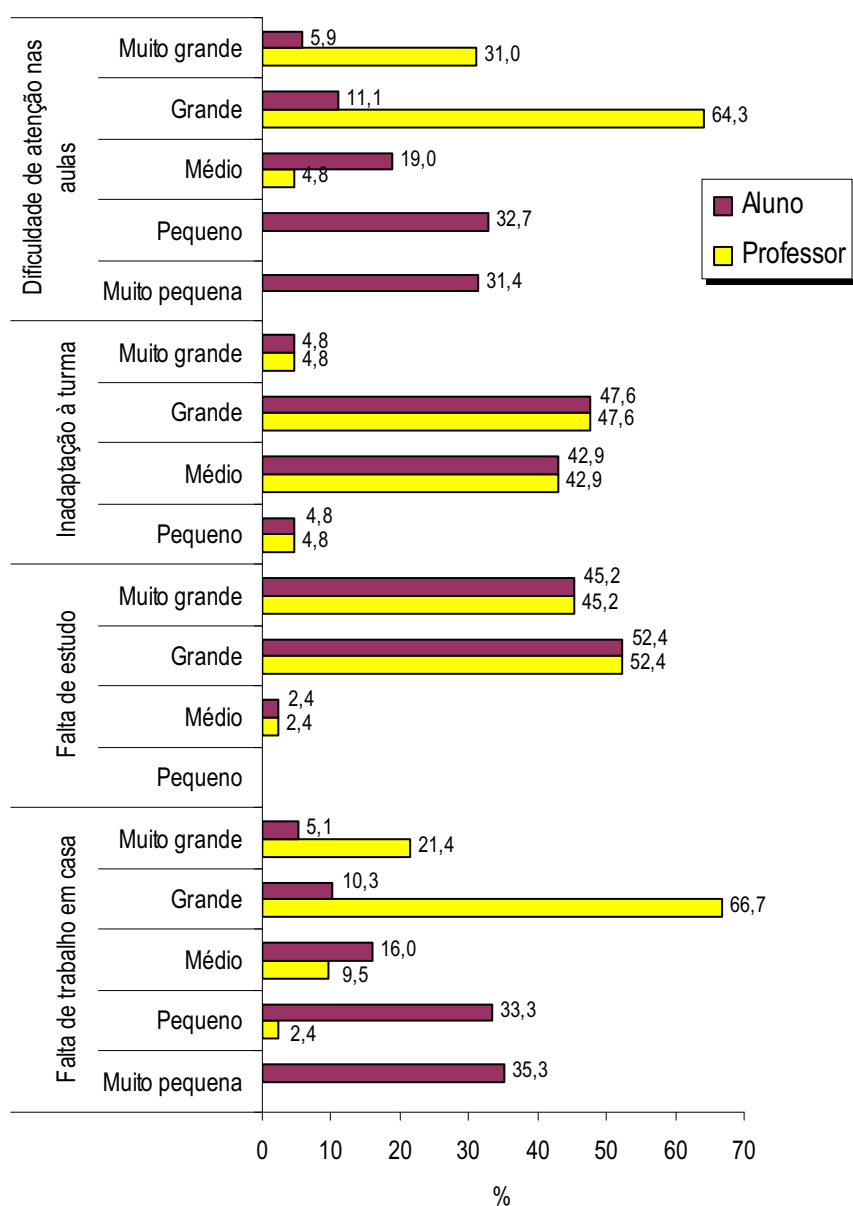
Gráfico 12. Identificação das dificuldades dos alunos quanto aos aspectos sócio-familiares



Para além dos factores sociais e familiares existem os factores individuais, entre os quais destacamos o desempenho e motivação dos alunos, colocando um pouco à margem factores inerentes a problemáticas do foro genético ou médico.

No gráfico 13, constatamos que os alunos, bem como os docentes, consideram que a inadaptação à turma e a falta de estudo são os factores mais relevantes. Sublinhamos a harmonia nas respostas de ambos os grupos educativos.

Gráfico 13. Identificação das dificuldades dos alunos quanto aos factores individuais



Um elemento da Direcção da Escola a quem cabe a responsabilidade de organizar os Apoios Educativos, considera que:

“Os alunos têm dificuldades de aprendizagem por muitas e variadas razões e o seu tratamento daria, só por si, matéria para um vasto compêndio. À partida, as condições de acesso à escola são as mais díspares - diferentes níveis sócio-económicos, diferentes estímulos intelectuais e diferentes percepções do papel e da função que a Escola deve ter na sociedade; por outro lado, o contexto escolar que tem dificuldade em lidar com esta diversidade, tende a nivelar e a tratar todos (tão diferentes!) da mesma forma. Deste modo, se vão acentuando, agravando e perpetuando as dificuldades e as assimetrias.”

No entanto, para a coordenadora dos apoios educativos, os factores do insucesso são diversificados, começando pelo:

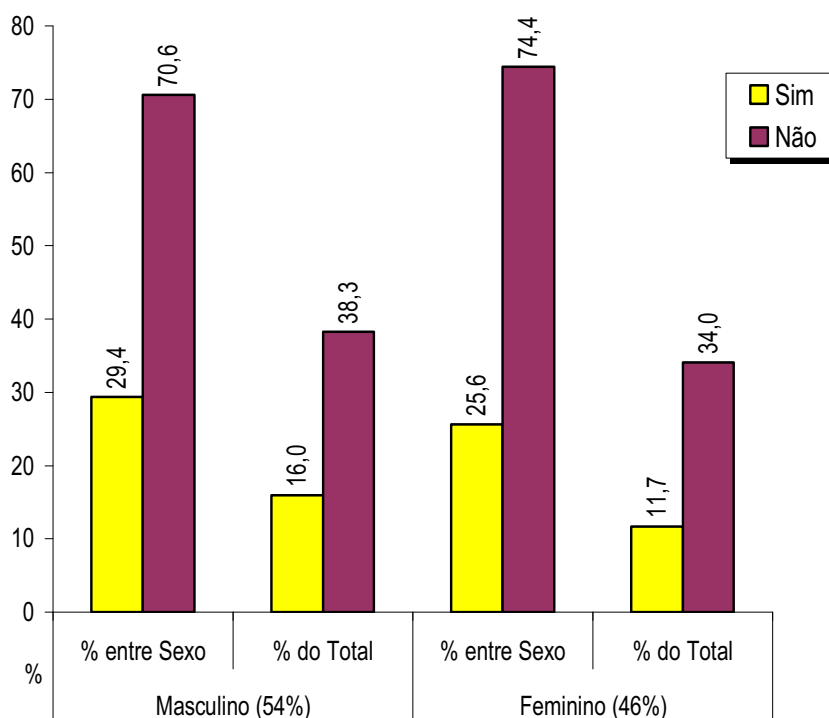
“ Alheamento dos Encarregados de Educação face aos Planos que são construídos para os seus educados; a falta de assiduidade; o desinteresse do aluno e consequente perturbação; o número elevado de alunos que constitui o grupo de apoio; o prolongamento deste apoio em termos de tempo, o que por vezes conduz à saturação do aluno; a demora na melhoria de resultados, factor que quanto a mim, poderia servir de alavanca para uma motivação do aluno” (coordenadora dos apoios educativos).

4. Modalidades de apoio implementadas

No gráfico 14, surgem identificados os jovens que foram encaminhados por diversos motivos para os apoios educativos.

Assim, verificamos que 28% dos alunos em algum momento foi encaminhado para este tipo de apoio, sendo que existe uma maior prevalência dos indivíduos do sexo masculino (16%) face ao sexo feminino (12%).

Gráfico 14. Indicado para os apoios educativos



O encaminhamento para os apoios educativos deve respeitar um conjunto de aspectos individuais do aluno, nomeadamente as suas necessidades reais e os benefícios que o mesmo poderá obter ao usufruir de tal apoio.

No encaminhamento, antes referido,

“as maiores dificuldades são os espaços físicos e a combinação dos horários dos professores e dos alunos de modo a conseguir os menores constrangimentos para ambos; a autorização por parte dos Encarregados de Educação e por último, a “luta” contra a falta de assiduidade e interesse dos alunos” (coordenadora dos apoios educativos).

Dos 26 discentes indicados para os apoios ou complementos educativos, 88% já frequentou algum tipo de apoio educativo oferecido pelo seu estabelecimento de ensino. Os restantes elementos (12%) não frequentaram qualquer tipo de apoio. (Cf. Tabela 13). Esta participação expressiva pode revelar, por um lado, interesse por parte do discente no seu processo educativo, visando desta forma combater as áreas deficitárias do seu processo de aprendizagem, ou por outro

lado, o jovem pode ser incentivado ou mesmo *obrigado* pelos pais a frequentar os diferentes tipos de apoio, visando evitar ou superar o insucesso académico.

No entanto, e ainda com suporte na tabela 13, verificamos que 12% dos discentes que foram indicados para o apoio educativo, não o frequentaram, o que pode indiciar a existência de apoios externos, ou um desinteresse total pelo processo educativo.

Tabela 13. Frequência de um tipo de apoio educativo

		Frequentou este tipo de apoio			
		% entre o sexo		Total (n=26)	
		Sim	Não	Sim	Não
Sexo	Masculino	92,9%	7,1%	52,0%	4,0%
	Feminino	81,8%	18,2%	36,0%	8,0%
Total		88,0%	12,0%	88,0%	12,0%

A diversidade de apoios depende muito do estabelecimento de ensino e das necessidades do aluno. Podem variar entre aulas extraordinárias de apoio complementar, sala de estudo, apoio complementar com o director de turma e, como o processo educativo não é única e exclusivamente da responsabilidade da escola, o apoio familiar torna-se uma arma fundamental no processo de recuperação do aluno.

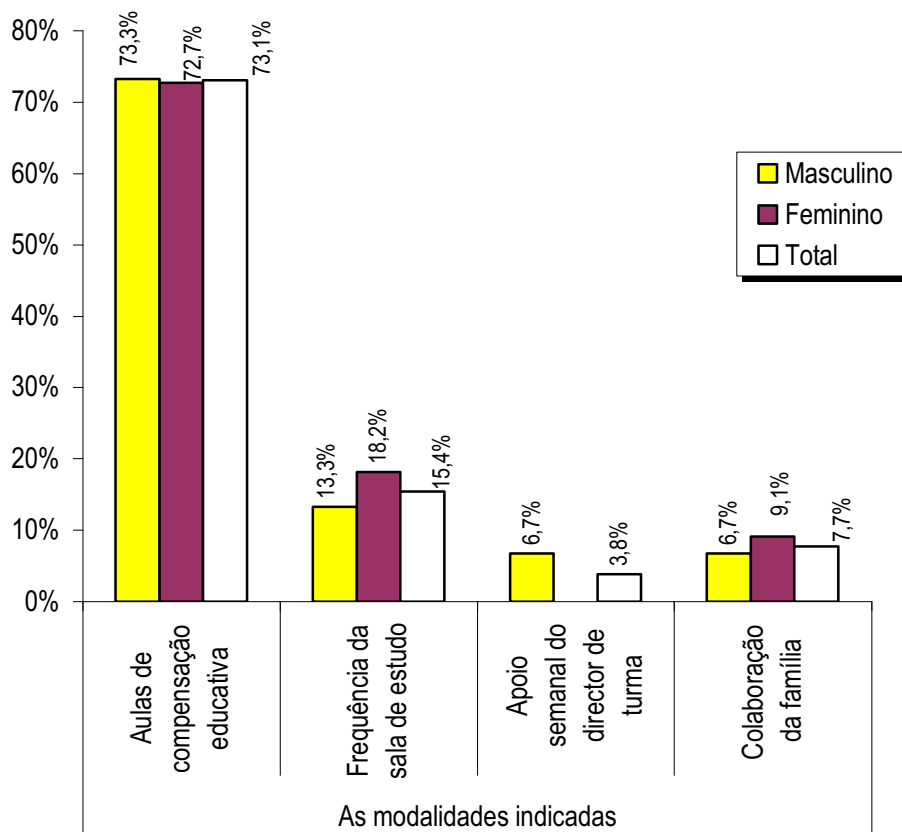
O elemento da Direcção da Escola com a responsabilidade de organizar os Apoios Educativos afirmou:

“Utilizo as APAS apenas como último recurso, tento usar materiais de remediação diversificados e trabalhos de casa cirúrgicos. Na aula, recorro frequentemente ao trabalho de pares, de forma a promover o trabalho cooperativo e a inter-ajuda entre os alunos. Diz-me a experiência que, muitas vezes, os alunos percebem melhor as explicações dos colegas e aceitam-nas bem. Para mim, as APAs justificam-se apenas nos casos em que existe um claro e real afastamento relativamente às aprendizagens/base exigidas para o prosseguimento do estudo (especialmente verdade no casos das línguas estrangeiras)”.

No gráfico 15, podemos constatar que dos inquiridos (n=160) já todos frequentaram algum tipo de apoio, independentemente de terem sido indicados para os apoios educativos, esses foram usufruídos na escola ou junto do seio familiar. A maioria dos inquiridos, isto é, 73% da amostra, já

teve aulas de compensação educativa. Além deste apoio, 16% beneficiou da frequência da sala de estudo e apenas 8% teve o apoio educativo ou complementar no seio da família.

Gráfico 15. Modalidade de apoio educativo ou complementar.



A presença do discente no apoio educativo pode nem sempre ser percebido pelo mesmo ou pela sua família como benéfico no processo educativo, acontecendo conseqüentemente o abandono do apoio.

Da análise dos dados apresentados na tabela 14, concluímos que mais de metade dos alunos tem apoio fora da escola, podendo o mesmo ser dado no seio familiar ou em estabelecimentos educativos privados tais como ATL, Centros de Estudo, etc.

O abandono dos apoios é também causado pela ausência de consciência ou percepção da sua importância sendo assumido por 26% dos inquiridos como um local onde se reproduzem saberes da mesma forma que na sala de aula, não havendo qualquer adaptação ou alteração face às necessidades ou dificuldades dos alunos, facto este corroborado por 5,3% que os consideram como um local de repetição de conteúdos.

Para 11% dos inquiridos, as aulas de apoio complementar apenas servem para sobrecarregar o horário e 3% dos alunos não concordam com a modalidade que lhes foi proposta.

Com base na sua experiência profissional e nas actuais condições em que o apoio pedagógico é aplicado, a coordenadora dos apoios educativos classifica a sua eficácia de “insuficiente”.

Tabela 14. Frequência de um tipo de apoio educativo segundo o género

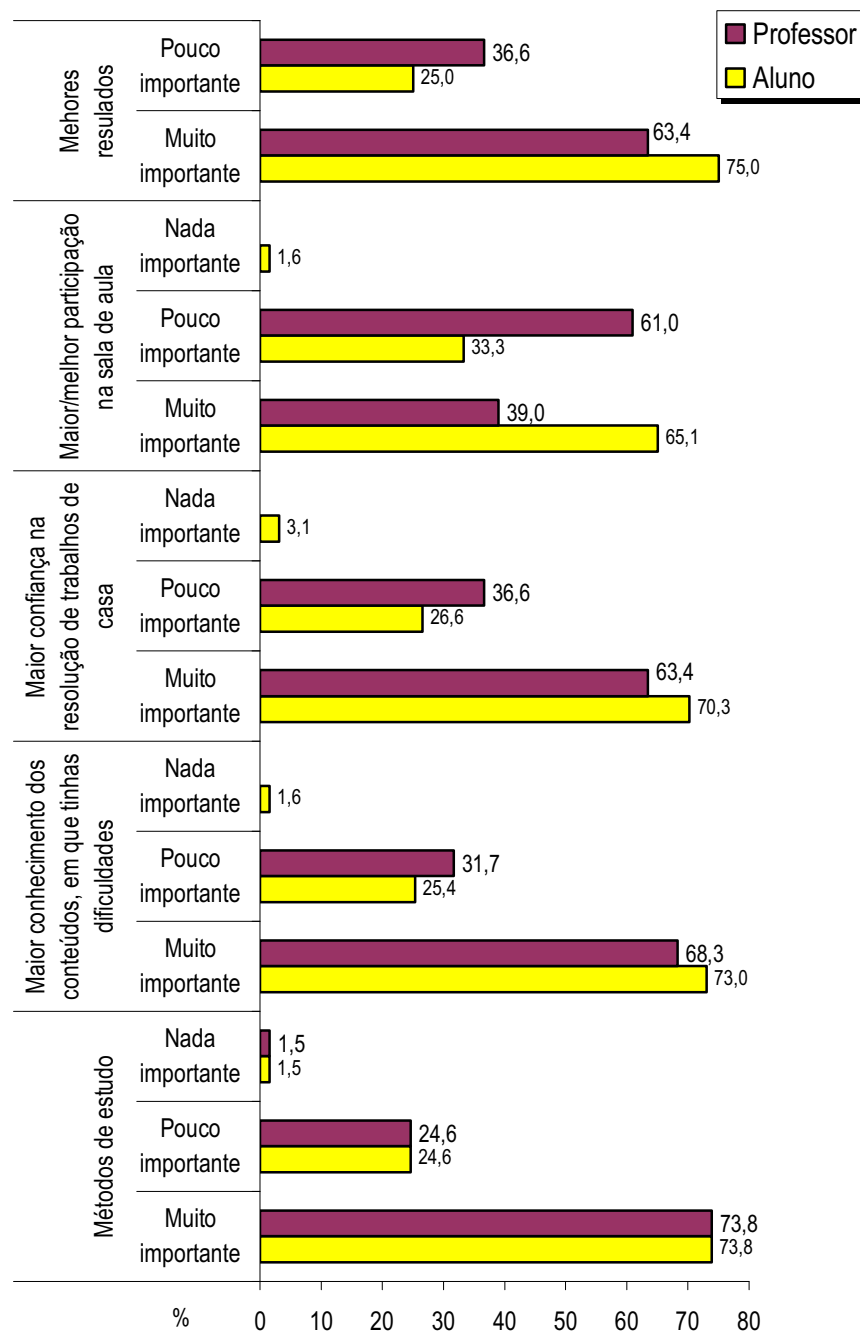
	Porque não frequenta									
	Já ter tido apoio fora da escola		Representar sobrecarga horária		Não concordar com a modalidade		Repetir os mesmos conteúdos		Os conteúdos são transmitidos como o das aulas	
	% entre o sexo	Total	% entre o sexo	Total	% entre o sexo	Total	% entre o sexo	Total	% entre o sexo	Total
Masculino	47,6%	26,3%	19,0%	10,5%	4,8%	2,6%	9,5%	5,3%	19,0%	10,5%
Feminino	64,7%	28,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	35,3%	15,8%
Total		55,3%		10,5%		2,6%		5,3%		26,3%

Analisando as opiniões dos inquiridos segundo o género constatamos que 64,7% das raparigas referem como factor limitativo primordial o facto de terem apoio fora do ambiente escolar. As restantes 35,3% consideram que o apoio funciona como um reproduzidor idêntico ao processo que vivenciam no interior da sala de aulas. Provavelmente, este último facto limita o interesse dos jovens na frequência dos referidos apoios, uma vez que a mera reprodução de conteúdos, sem que os mesmos sejam adequados ou alterados face às necessidades dos discentes, provoca uma sensação de *déjà vu*, perpetuando e reforçando as dificuldades, podendo mesmo desencadear um processo de desinteresse e desmotivação nos jovens.

Por outro lado, os indivíduos do sexo masculino apresentam diversas razões para não frequentarem os apoios educativos disponíveis na escola. Assim, verificamos que 48% dos inquiridos tem apoio extra-escolar dispensando a frequência deste apoio. Por outro lado, e em consonância com os dados das raparigas, 19% queixam-se da falta de criatividade no tratamento dos conteúdos (sendo os mesmos dados de igual modo que na sala de aulas); 19% referem que os mesmos apenas servem para sobrecarregarem os horários (que por si só é extenso podendo o mesmo ser equiparado ao horário de um trabalhador); 10% consideram que os apoios apenas repetem conteúdos sem apresentar melhorias; 5% acham que a modalidade que lhes foi apresentada não preenche ou não vai ao encontro das suas necessidades.

Apesar de alguma incredulidade ou desconforto face aos tipos de apoios (Cf. Tabela 14), alunos e professores parecem estar em concordância quanto à importância dos mesmos para a melhoria dos processos de estudo (73,8%), ainda que não tão perfeita a correlação, ambos concordam quanto à importância dos mesmos para melhorar e aumentar os conhecimentos dos conteúdos anteriormente problemáticos (docentes 68,3%; discentes 73%) (Cf. Gráfico 16).

Gráfico 16. Importância dos apoios educativos (docentes vs alunos)



Os dados do gráfico 16, revelam que os discentes e os docentes apresentam uma visão optimista quanto à importância dos apoios, na sua globalidade, para o desenvolvimento de competências académicas e pessoais dos intervenientes.

Assim, constatamos que ambos os grupos de agentes educativos consideram que os apoios são muito importantes para melhorar:

- Os métodos de estudo (para 73,8% de cada grupo)
- Permitir um maior conhecimento dos conteúdos em que os jovens apresentam dificuldades (73% dos alunos, 68,3% dos docentes)
- Desenvolver uma maior confiança na resolução de trabalhos de casa (70,3% dos alunos, 63,4% dos docentes)
- Obter melhorias nos resultados académicos (75% dos alunos, 63,4% dos docentes)
- Desenvolver uma maior capacidade de participação no contexto da sala de aulas (65,1% dos alunos, 39% dos docentes)

Há um aparente equilíbrio entre os docentes e discentes quanto à importância dos diferentes apoios para o bom desenvolvimento dos jovens. Há, igualmente, situações que recolhem atribuições negativas ou pouco importantes, traduzindo uma maior incredulidade nas potenciais melhorias por parte dos docentes (Cf gráfico 16).

Constatamos que os docentes não consideram os apoios educativos importantes para o desenvolvimento da capacidade de interacção/participação no contexto de aulas (61%); 36,6% não percebem melhorias nos resultados, o que é corroborado por 25% dos alunos; 36,6% dos docentes e 26,6% dos alunos consideram que este processo não potencia uma maior confiança ou autonomia na resolução dos trabalhos de casa; 31,7% dos docentes e 25,4% dos alunos consideram que é pouco importante o papel do apoio para a melhoria do conhecimento dos conteúdos deficitários.

Presenciamos igualmente a existência de um número reduzido de alunos que não atribuem qualquer importância nos apoios implementados, provavelmente por não terem percebido ou vivenciado qualquer melhoria.

A recuperação do aluno não se limita ao espaço da aula ou mesmo à escola. Ela depende, também, da sua motivação para complementar as explicações dadas pelos docentes (o que é

considerado por um número bastante expressivo de alunos como muito importante), assim como da disponibilidade para desenvolver alguma autonomia e para a elaboração de trabalho individual, realizando as tarefas indicadas pelos docentes.

Analisando os dados do gráfico 17 as opiniões dos inquiridos sobre as alternativas ou complementos aos apoios educativos, verifica-se que as opiniões parecem convergir no mesmo sentido, ainda que variando no grau de importância mediante a intensidade, isto é, para a maioria dos inquiridos, as opiniões variam, sobretudo, entre o muito importante e o importante:

- A explicação do professor, para 73,3% dos alunos e 51,2 % dos docentes, é tida como muito importante para o processo de aprendizagem. No entanto, para 25,6% dos alunos e 48,8% dos professores apenas é importante;
- Quanto à resolução de fichas de trabalho, as opiniões alternam entre o muito importante (42,2% alunos e 51,2 % docentes) e o importante (47,8% dos alunos e 48,8% dos docentes);

Ainda de acordo com os dados apresentados no gráfico 17, verificamos que os grupos educativos em estudo apresentam divergências internas quanto à importância:

No que concerne à consulta de obras teóricas, 25,8% dos alunos consideram-na muito importante; já o uso de obras teóricas, entre as quais enciclopédias, é importante para 41,5 % dos alunos. No entanto, os docentes dividem a sua opinião: 43,9% consideram-no importante mas 53,7% acham que é pouco importante para a recuperação do aluno. Os restantes 2,4% acham que é mesmo uma perda de tempo.

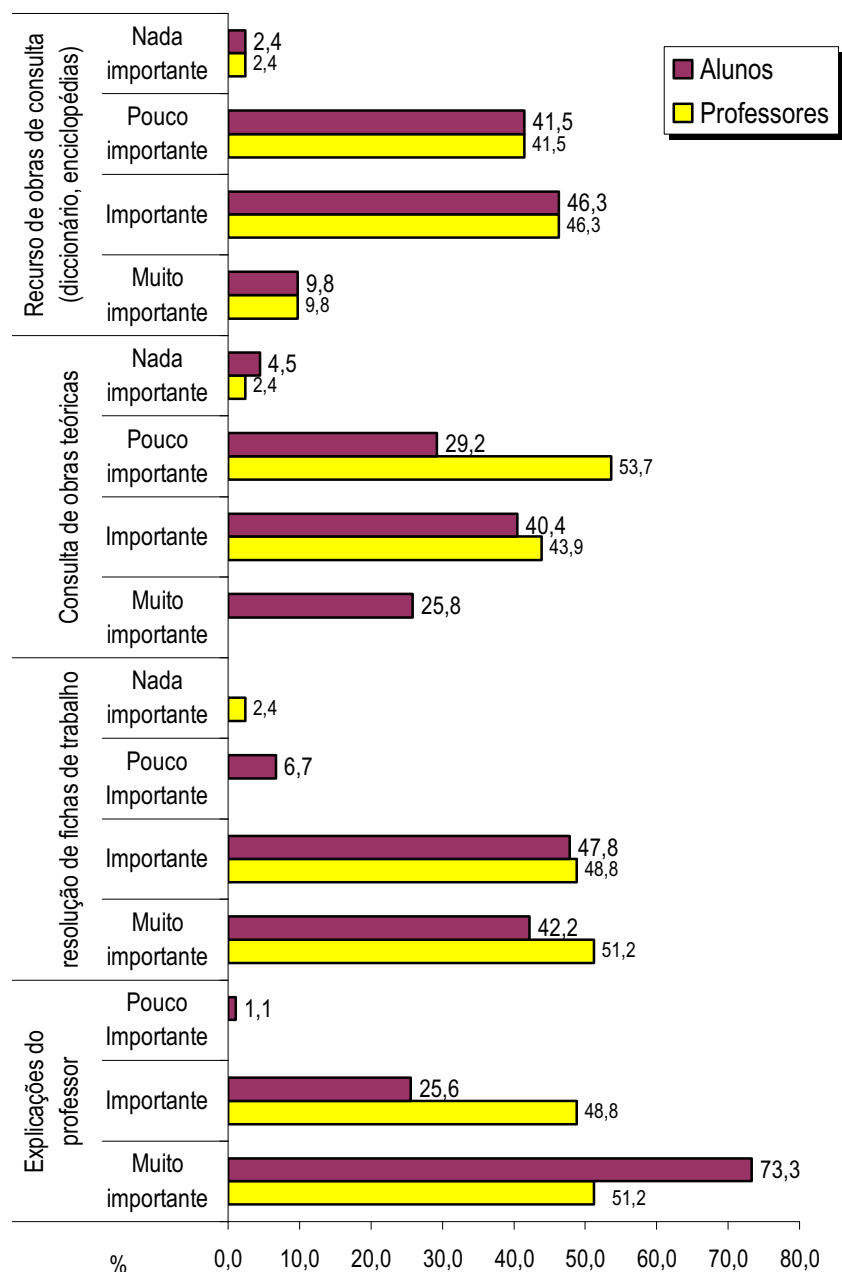
A posição destes últimos agentes educativos revela alguma divergência entre os docentes, podendo provavelmente indiciar que consideram que os conteúdos dados na sala de aula são suficientes, ou que a procura em outras fontes de complementos informativos pode não trazer mais-valias a estes alunos.

A divisão das opiniões atinge outras fontes que podem coadjuvar o processo de aprendizagem do aluno, motivando-o a investir na sua educação e estimulando a sua curiosidade sobre as diferentes áreas temáticas, autonomizando, desta forma, a procura dos saberes.

Pela leitura do gráfico 17, verificamos que para 46,3% quer de alunos quer de docentes, o uso ou recurso a obras de consultas, tais como dicionários, enciclopédias, ou outras fontes educativas é um acto importante para a aquisição e consolidação dos conhecimentos. Esta opinião

contrapõe-se aos 41,5% (de ambos os agentes) que consideram esta actividade pouco importante, ou mesmo aos 2,4% que não a consideram de todo importante.

Gráfico 17. Importância das diferentes situações visando a recuperação do discente



Estes dados parecem discordar da necessidade que existe em ensinar o jovem discente a “aprender a aprender”, a sentir-se como um interveniente activo no processo e não um mero

reprodutor de saberes mecanizados, desmotivando o desenvolvimento da criatividade e curiosidade e estimulando a automatização dos saberes curriculares, o que, consequentemente, se reflecte num desinteresse face ao processo de aprendizagem que, esta desta forma, se transforma numa “memorização de conhecimentos para um dado momento que culmina na avaliação da sua capacidade de evocação de informação”.

Conclusão

Nesta conclusão, o nosso objectivo é analisar os principais contributos do trabalho realizado, tendo em conta a revisão teórica e o estudo empírico efectuados. No final, procuraremos tecer alguns comentários relativos aos limites desta investigação bem como apresentar algumas questões para o desenvolvimento de futuros trabalhos nesta área.

Tendo presente a complexidade do insucesso escolar, as diferentes políticas educativas e os esforços solicitados às escolas, às famílias, bem como aos próprios docentes e discentes, procurámos investigar de modo a descortinar as variedades dos apoios e complementos educativos que visam colmatar as dificuldades do aluno e cuja essência e configuração importa conhecer e perceber. Para o efeito, realizámos este Estudo de Caso num agrupamento vertical de escolas, localizado na região do litoral norte.

A investigação envolveu uma amostra de 42 docentes e de 160 discentes do 3º ciclo do ensino básico. Neste último caso, os alunos encontram-se dispersos pelos 3 níveis que compõem o ciclo de ensino. Além dos inquéritos por questionários foram realizadas 3 entrevistas: à coordenadora dos apoios educativos, à coordenadora pedagógica do 3º CEB e à vice-directora do agrupamento vertical, tendo todo o processo decorrido entre os meses de Fevereiro e Setembro de 2009.

Propusemo-nos compreender a diversidade e complexidade que envolve o insucesso escolar, que vai além das taxas de rendimento escolar deficitário divulgadas anualmente pelo ministério da educação, pois é fundamental procurar entender as suas causas, as consequências e conhecer o papel a ser desempenhado por cada um dos agentes educativos, a fim de procurar superar os números assombrosos de reprovações ou de abandono escolar que se registam a nível nacional.

A palavra insucesso parece aludir a um *deficit* pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar; são múltiplos os factores descentralizados do sujeito, entre os quais nos deparamos com os problemas estruturais da organização escolar, os currículos, as metas previamente estabelecidas de igual modo para todos os sujeitos com diferentes características e necessidades.

O combate ao insucesso escolar ou ao fraco desempenho académico é algo penoso para os estudiosos e mesmo para os legisladores, que apesar do apanágio à liberdade de aprender, ao

direito à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar bem claras no articulado da Lei de Bases do Sistema Educativo:

- Artigo 43º (Liberdade de Aprender e Ensinar) “*É garantida a liberdade de aprender e ensinar*” – esta liberdade cessa quando a escola é obrigatória e o ensino está limitado ao currículo que estabelece além dos conteúdos as estratégias pedagógicas a seguir.
- Artigo 74º (Ensino)
 - 1) “*Todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*” – para garantir esta igualdade deparamo-nos hoje com uma tentativa feroz em implementar novas estratégias, novos métodos, apoios e complementos educativos que permitam o acesso à igualdade na obtenção do sucesso académico.
 - 2) “*O ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais*”

Com este trabalho procuramos entender quais os impactos que têm os apoios e complementos educativos na promoção do sucesso escolar no 3º ciclo do ensino básico. Primeiro, tentamos compreender as nuances envolvidas desde a atitude dos discentes e da sua família face à escola, às causas e factores que interferem com o sucesso escolar, ao modo como os agentes educativos identificam as dificuldades emergentes nos processos de *ensino-aprendizagem*, culminando, depois, numa reflexão sobre as modalidades de apoio implementadas e a implementar e os efeitos que produzem.

À semelhança de outros estudos, verificámos que a presença dos pais/EE na escola ainda não é uma prática frequente, sendo mantidos padrões tradicionais de relacionamento escola-família mais focalizados no desempenho académico dos alunos, e no acompanhamento dos seus descendentes nas actividades escolares dirigidas para casa. O afastamento dos EE do espaço escolar deriva de uma perspectiva redutora acerca do seu papel no seio da instituição escolar, em grande parte construída a partir do desconhecimento das “regras do jogo escolar” (Palos, 2002: 244). Verificámos que são poucos os discentes que consideram que o posicionamento dos seus pais/EE face ao seu processo de ensino/aprendizagem é marcado por visitas regulares ao seu estabelecimento de ensino. No entanto, não é possível determinar se as visitas são por vontade dos progenitores em assumirem um papel activo e dinâmico no processo educativo do seu descendente ou se provêm de solicitações dos directores de turma.

Apesar de uma socialização para o saber e conhecimento como uma arma essencial para preparação do seu futuro, alguns dos jovens inquiridos continuam a ver a escola como uma obrigatoriedade, algo que não lhes dá prazer e que serve para passar o tempo ou conviver com os seus pares até perfazerem a idade de frequência obrigatória estipulada na lei. A preocupação deverá centrar-se sobre esta ânsia de abandonar a escola, e não nas mudanças positivas que a maioria visualiza no processo educativo.

Esta postura dos alunos revela alguma fragilidade no sistema educativo que, por algum factor, não consegue manter os alunos motivados para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências e, neste sentido, revela também o pouco valor atribuído à educação por estes alunos.

A aversão pelo saber, pelo conhecimento, deverá funcionar como um sinal de alerta, mobilizando os agentes educativos para que se proceda a um melhor entendimento de todos os processos inerentes, os quais poderão coadjuvar na adaptação dos mecanismos disponíveis para inverter as taxas crescentes de abandono e insucesso escolar que ensombra sobretudo o 3º CEB.

As atitudes dos pais/EE influenciam certamente a postura dos seus descendentes nos diferentes palcos sociais, no entanto, outros factores semi-ocultos podem influenciar o desempenho académico dos jovens. Sucessivos estudos ao longo de mais de 20 décadas têm comprovado que existe uma influência dos factores socio-educativos e culturais da família no desempenho académicos dos seus descendentes.

Na presente investigação, os dados corroboram conclusões de estudos encetados anteriormente. Assim, verificámos que existe uma correlação entre a retenção dos discentes e os níveis educacionais da família, bem como as suas categorias profissionais. Isto é, as retenções dos alunos diminuem na medida em que aumenta o prestígio da condição social e profissional dos seus pais. Dito de outra forma, os nossos dados vão ao encontro de inúmeros estudos que correlacionam estes factores com o insucesso escolar, isto é, jovens provenientes de meios familiares com baixa renda e nível cultural baixo apresentam níveis mais elevados de retenções. A esta correlação positiva entre estas duas variáveis, estão associados factores como:

- Dificuldade no acesso à informação ou bens essenciais para a formação do jovem;
- Estados de má nutrição;
- Falta de apoio familiar;
- Baixas expectativas;

Porém, as dificuldades dos alunos não emergem apenas de factores socioeconómicos ou culturais, podendo igualmente ser influenciadas por factores internos, inerentes ao próprio aluno, bem como por outros factores externos, tais como o currículo, os métodos pedagógicos, ou mesmo as dificuldades comunicacionais. Verificámos que, face a estes pontos, existe uma discrepância entre a percepção dos docentes e a dos discentes estudados, sobretudo no que diz respeito à capacidade de compreensão do docente que, para a maioria dos alunos, não representa uma das causas das dificuldades de aprendizagem, enquanto que a maioria dos professores que vêem este factor como uma das causas com grande ou muita importância no desempenho dos alunos.

O número de alunos por turma parece preocupar e afectar mais os docentes no desempenho da sua função, do que os alunos que consideram que o mesmo não os perturba no seu processo de aprendizagem ou atitude face ao ensino.

A visão dos discentes, no que concerne ao processo de aprendizagem ou aos factores que podem influenciar o seu desempenho, é mais optimista do que a dos docentes, uma vez que consideram que o sucesso ou insucesso na realização das tarefas não é totalmente influenciado por factores organizacionais.

O pouco sucesso, ou mesmo o insucesso do jovem, dispara um sinal de alerta no grupo de docentes que, por múltiplas razões, identificam e encaminham o jovem para os mecanismos disponíveis no estabelecimento de ensino (apoios e complementos educativos) a fim de que os mesmos consigam superar as suas limitações.

Apesar das elevadas expectativas apresentadas pelos discentes sobre os proveitos que poderão obter com os apoios ou complementos educativos, verificamos que existe uma elevada taxa de abandono ou não frequência dos mesmos.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 50/2005 “sempre que no final do período, um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1º ciclo, ou, no caso dos restantes ciclos do ensino básico, obtenha três ou mais níveis inferiores a três, deve o professor ou o conselho de turma elaborar um plano de recuperação para o aluno”. Um dos factores que levam à não frequência prende-se com a continuidade de reprodução dos conteúdos deficitários segundo os mesmos moldes vivenciados na sala de aula, o que leva muitos dos discentes a recorrerem a outros meios educativos no exterior do estabelecimento. Esta atitude contrária ao exposto na lei, uma vez que uma das modalidades que o plano de recuperação pode integrar é a pedagogia diferenciada na sala de aula. Outra é a da produção/utilização de materiais didácticos diferenciados.

Por outro lado, as sucessivas retenções desencadeiam no jovem um sentimento de frustração e de desmotivação, encarando a escola como um passatempo ou como uma *pena criminal* que são obrigados a cumprir até perfazerem os 16 anos de idade, frequentando a escola ou os apoios educativos sem que, muitas vezes, se sintam enquadrados com os outros elementos, provavelmente por apresentarem níveis etários diferentes.

A grande maioria dos professores tem grandes expectativas quanto ao contributo dos apoios ou complementos educativos para o sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais.

De facto, nas *Novas Orientações dos Apoios Educativos* é aconselhado, como já foi referido, um atendimento aos alunos com fraco sucesso ou mesmo insucesso escolar, que passa por mudanças, no contexto da sala de aula, a nível de estratégias de ensino e de flexibilização curricular.

No entanto, no nosso estudo, os professores, apesar das suas baixas expectativas sobre os benefícios dos apoios e complementos educativos continuam a indicar os discentes sempre que consideram relevante ou quando, perante um leque de factores dispare, consideram que ultrapassa o seu trabalho individual, podendo o aluno beneficiar de um apoio articulado entre o contexto da sala de aulas e o contexto dos apoios educativos.

Ao reflectirmos sobre estes aspectos, somos levados a considerar que a problemática do insucesso exige não só o suporte de instrumentos legislativos, mas também uma mudança educacional mais global, que permita que a escola satisfaça as diferentes necessidades educacionais das crianças, cada vez mais heterogéneas. Esta mudança, contudo, terá de ser compatível com o desenvolvimento de um adequado sistema de apoio ou complementos educativos aos conteúdos veiculados nas salas de aula regulares.

Todavia, há várias questões que necessitam de ser melhor investigadas e que se prendem com aspectos relacionados com i) a postura do docente; ii) o papel do aluno no seu plano de recuperação; iii) a capacidade volitiva dos docentes em tornar o processo de aprendizagem dinâmico, e não com carácter de imposição, adequando conteúdos e práticas pedagógicas.

Sabemos também que as mudanças em educação são lentas, levando anos para serem planificadas e implementadas. Parafraseando João Barroso (citado em Bairrão, 1998) “*as coisas não mudam por decreto*”, mas através do trabalho conjugado dos diferentes intervenientes no processo educativo, sendo necessário compreender aquilo que os participantes valorizam e em que acreditam, bem como aquilo que praticam (Vaughn e Schummm, 1995).

O estudo de caso que efectuámos não nos permite tirar conclusões gerais, uma vez que se trata de uma população restrita e limitada no espaço. No entanto, das ilações que obtivemos face às respostas dos intervenientes, considerámos que seria oportuno alargar o estudo a outros contextos escolares e demográficos, podendo desta forma reunir informação mais diversificada de modo a tentarmos adequar as estratégias de combate ao insucesso escolar. Em termos pessoais e profissionais, este estudo representou um espaço / tempo de reflexão e balanço sobre o que tem sido a política de avaliação e apoios e complementos educativos adoptada pela instituição em que trabalho. Tendo em conta os resultados obtidos, perspectivamos novas intervenções, novas discussões com os meus pares e com os diferentes actores implicados: pais, alunos, professores... Os resultados obtidos serão, por iniciativa nossa, alvo de discussão entre e com os diferentes responsáveis pela administração e gestão da escola de que sou director, com vista a favorecer a escolha participada de novos rumos conducentes a uma maior rentabilização dos apoios e a um (mais) efectivo sucesso dos alunos.

Há um grande desafio que a escola terá de enfrentar e em que parece apresentar enormes dificuldades, atendendo a que os modelos das lógicas educativas se inserem em modelos de justificação do insucesso caracterizadas por não existir uma clara valorização da escola, mas sim uma desvalorização resultante dos (des)interesses familiares, desmotivando o discentes nas várias situações da sua escolarização.

Este facto, enquanto importante quadro integrador e orientador das lógicas educativas destes actores, juntamente com a particular fragilidade económica e social, demonstra a dificuldade acrescida destes actores perante uma escola que, parece-nos, caminha a passos largos para um mundo de “projectos em rede” (Boltanski e Chiapello, 1999), caracterizado pela mobilidade, flexibilidade e autonomia responsável do aluno no seu processo educativo e consequente sucesso. Ora, este conceito parece que ainda se encontra muito distante do sentido que estes actores atribuem ao seu trabalho educativo, o que poderá agravar ainda mais a sua condição periférica.

Bibliografia

- Almeida, L., Roazzi, A. (1988). *Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?*. C.E.E.D.C., Braga: Universidade do Minho.,
- Alves Pinto, C.(1995). *A Sociologia da escola*. Amadora: Mac-Graw-Hill.
- Arroteia, J.C. (1995). *Desequilíbrios Demográficos do Sistema Educativo Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Bairrão, J. (1998) *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, G. (2008). *Crise da Escola ou na Escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória* in Revista Portuguesa de Educação, vol. 21, n.º 1 (2008: 33-58.) CIEd – Universidade do Minho.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bellem, J.; Moreno, E; Santos, A.P.; Teixeira, A; Ferreira, I.(1993). *Apoio Educativo acaba Reprovações?* ,Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.
- Boal, M. E. ; Hespanha, C.; Neves, M.(1996). “Para uma pedagogia diferenciada” In *PEPT 2000*, n.º9. Lisboa: M.E.
- Bolantanski, L.; Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, I; Chiapello, E. (1999) *le nouvel esprit du capitalisme*. paris: gallimard.
- Bourdieu, P. (1987). *Propostas para o ensino do futuro* In *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º5 (pp.101-120).
- Bravo, F. J. (2005). *Impacto da utilização de um ambiente de geometria dinâmica no ensino-aprendizagem da geometria por alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Chizzotti, A.(2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Connel, R. W., (1994). *Pobreza e Educação* in *Harvard Educacional Revue*, 64 (2), pp.125-149 (Tradução de Vânia Paganini Thurler, Revisão da Tradução de Tomaz Tadeu da Silva).
- Costa, J. A; Neto-Mendes, A.; Sousa, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Um estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro.

- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Domingos, A. M., Barradas, H.; Rainha, H.; Neves, I. (1986). A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Dubé, L.; Paré, G. (2003). *Rigor in information systems positivist case research: current practices, trends, and recommendations*. MIS Quarterly, v.27, n.4, p.597-635.
- Fachin, O. (2001). *Fundamentos de metodologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva.
- Fernandes, E. (1990). O aluno e o Professor na Escola Moderna. Aveiro: editora Estante.
- Formosinho, J. (1987). *O Currículo Uniforme, Pronto a Vestir de Tamanho Único*, in *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga: Universidade do Minho (pp.41-50).
- Formosinho, J. (1991). "A igualdade em educação" In Pires, E. L.; F., A. S. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. Revista Portuguesa da Educação (pp.23-48)
- Grácio, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte
- Grawtitz, M. (1990) *Les méthodes des sciences sociales*, Paris : Dalloz, 8^{ième} édition.
- Hill, M.; Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Escher.
- Martins, A. M. (1993). *Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo in A Problemática do Insucesso Escolar*, Cadernos de análise sócio-organizacional da educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mátar Neto, J (2002). *Metodologia científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva.
- Neto-Mendes, A.; Martins, A.; Madeira, R. (2007). *As organizações escolares e a (re)produção das representações sociais que naturalizam o trabalho infantil (o caso dos professores)* in Pardal; Martins; Prado de Sousa; Dujo; Placo (Orgs), *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nogueira, O.(1977) *Pesquisa social - introdução às suas técnicas*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da Reforma*, Porto: Porto Editora.

- Paixão, M. C. (2004). *Insucesso escolar e perda: transformar os riscos em oportunidades para a mudança contextual e o crescimento pessoal* in *Psychologica* – N.º 35 (2004), pp. 147 – 165.
- Pardal, L. A.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1985). *Comment combattre l'échec scolaire en dix leçons*, Genève
- Perrenoud, P. (1992). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (Eds.) *Avaliações em Educação, novas perspectivas*, Lisboa: Educa (pp.155-173).
- Pires, E. L. (1988). *A massificação escolar*, Revista Portuguesa de Educação, C.E.E.D.C., U.M.
- Pires, E. L., Fernandes, A S.; Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- Roazzi, A.; Ameida, L. (1988) Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. Revista Portuguesa de Educação, Vol.1, nº2 (53-60)
- Sil, Vi. (2005). *A Escola, os Professores e o Insucesso Escolar*, in *Sonhar*, Vol. 1, n.º 2, pp. 229 – 243.
- Stake, R. E. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tuckman, B.W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaughn, S., Schumm, J.(1995). Classroom Ecologies: Classroom Interactions and Implications for Inclusion of students with Learning Disabilities. In Speece, D. L. & Keogh, B. K. (Eds.) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities* (pp.107-124) U.S.A.: LEA.
- Xavier, P. (1997). *Curriculos Alternativos no Ensino básico*, Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Legislação

- CNE (27/04/1994). Parecer n.º2/94 – Avaliação dos Alunos do Ensino Básico – in D.R. (II Série) n.º137 de 16 de Junho de 1994.

CNE (7/10/92). Parecer n.º2/92 – Avaliação dos Alunos do Ensino Básico – *in* D.R. (II Série) n.º257 de 6 de Novembro de 1992

CRSE. (1988a – Setembro). Medidas que promovam o sucesso educativo, Lisboa: ME

CRSE. (1988b – Outubro). Medidas que promovam o sucesso educativo, Lisboa: ME

Decreto - Lei n.º 6 de 2001, de 18 de Janeiro. (Avaliação das aprendizagens no ensino básico).

Decreto – Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro (Estabelece o direito à Educação Básica gratuita).

Decreto – Lei n.º139-A/90 DE 20 DE Abril (Define as funções dos professores e os aspectos da política educativa nos quais se enquadra a nossa temática).

Decreto-Lei n.º 115.-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas

Decreto-Lei n.º n.º 319/91, de 23 de Agosto. (Regulamenta o ensino integrado para alunos com necessidades educativas especiais).

Decreto-Lei n.º n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece um quadro regulador da Autonomia das Escolas Básicas (2.º e 3.º Ciclos) e Secundárias

Despacho n.º 178-A/93, de 30 de Julho. (Reorganiza o quadro normativo respeitante Às actividades e medidas de apoio pedagógico).

Despacho n.º 40/ME/94. (Introduz alterações ao Despacho n.º 178-A/93, de 30 de Julho).

Despacho n.º 68/SERE/90, de 16 de Novembro, e Despacho n.º 32/SERE/91, de 7 de Setembro. (Regulamenta a formação com programas e currículos alternativos).

Despacho n.º 22/SEEI/96 (aprova as medidas de combate à exclusão escolar).

Despacho n.º 162/ME/91 de 23 de Outubro (Aprova o novo modelo de avaliação dos alunos do ensino básico e no qual a avaliação formativa é colocada em destaque como um meio de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem).

Despacho n.º Normativo 98-A/92, de 20 de Junho. (Regulamenta a avaliação no Ensino Básico). Capítulo II.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho de 2001. (Avaliação das Aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico).

Despacho Normativo n.º50/2005, de 9 de Fevereiro. (Define os princípios e orientações para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação).

Despacho normativo nº5/2007 de 10 de Janeiro. (Assegura a articulação entre os programas de apoio à recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem...)

Lei de Bases do Sistema Educativo. Capítulo III.

Portaria nº 921/92 de 23 de Setembro. (Estabelece as competências das estruturas de orientação educativa).

Anexos

Anexo I – Entrevista semi-estruturada (aos representantes dos docentes)

A Aplicação do Apoio Pedagógico nas Escolas

As medidas de apoio, preconizadas nos documentos de avaliação dos alunos do ensino básico, visam combater o insucesso dos alunos, superando as suas dificuldades de aprendizagem.

1. Quais são na sua opinião, as principais causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos?

R: _____

2. De acordo com a sua experiência profissional, e tendo em conta as actuais condições em que o apoio pedagógico é aplicado, considera a sua eficácia:

R: _____

2.1. Na sua opinião, que factores poderão influenciar negativamente a aplicação do apoio?

R: _____

3. Qual é a modalidade de apoio que considera mais adequada à maioria dos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem?

R: _____

4. É essa a que utiliza mais?

R: _____

4.1. Senão é indique a razão?

R: _____

5. Quais são as maiores dificuldades que encontra, quando necessita de aplicar apoio pedagógico?

R: _____

Anexo II – Inquérito por questionário aos discentes

INQUÉRITO (Alunos)

É sabido que as pessoas não aprendem todas da mesma maneira. Por isso vale a pena reflectir sobre algumas situações do teu percurso escolar, para que em conjunto possamos detectar as tuas dificuldades, e expectativas para obteres um melhor sucesso. As tuas respostas a este questionário são extremamente úteis para tentar identificar as barreiras que, por vezes, se opõem ao sucesso.

(As Tuas respostas serão mantidas estritamente confidenciais)

01. Idade: _____ 02. Ano de escolaridade: _____ 03. Sexo: _____

04. Já foste retido/reprovastes Sim ☐ Não ☐ Se sim quantos _____ anos

05. Transitaste com negativas? Sim ☐ Não ☐ Se sim quantas _____

06. Qual o grau de instrução dos teus pais

	Pai	Mãe
1. Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ensino Básico Primário (4º classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ensino Básico Preparatório (antigo 2º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ensino Básico 3º ciclo ou equivalente (antigo 5ºano liceal ou técnico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ensino Secundário ou equivalente (antigo 7º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Antigo Ensino Médio e actual Superior Politécnico (bacharelato)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ensino Superior Universitário (licenciado, mestre ou doutor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Outra situação. Qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

07. Qual é ou foi a profissão dos teus pais

	Pai	Mãe
1. Dirigentes superiores do Estado e de organismos públicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Empresários, administradores e dirigentes de empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Profissões liberais (médicos, advogados , contabilistas que trabalhem por conta própria)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quadros técnicos superiores dos sectores público e privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quadros técnicos intermédios dos sectores públicos e privados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Trabalhadores por conta própria no comércio, serviços e actividades industriais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Empregados de escritório, comércio e serviços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Operários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Agricultores ou pescadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Doméstica/o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Outra situação. Qual? _____		

08. Qual é a situação actual dos teus pais

	Pai	Mãe
1. Trabalhador remunerado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Desempregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Doméstica/o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pensionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Reformado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Falecido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

09. Vais para a escola:

1. Por vontade própria ☐
2. Por vontade dos pais ☐
3. Por vontade própria e dos pais ☐
4. Outras razões: _____

10. As expressões seguintes correspondem a diferentes conceitos de Escola. Assinala com um X aquela que melhor corresponde à tua opinião

1. A Escola é um lugar onde só se adquire conhecimentos ☐
2. A Escola é um lugar onde se recebe educação ☐
3. A Escola é um lugar onde se adquire conhecimentos e educação ☐
4. A Escola é um lugar onde se proporciona convívio ☐
5. A Escola é um lugar onde se passa o tempo ☐
6. A Escola é um lugar onde se é obrigado a estar até aos 16 anos ☐
7. A Escola é um lugar onde se obtém um certificado útil para o futuro ☐
8. A Escola é um lugar onde se adquire formação essencial para o futuro ☐

11. Assinala com X a expressão que melhor corresponde ao posicionamento do teu encarregado de educação face ao teu processo ensino/aprendizagem.

- | | Sim | Não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Ele acompanha diariamente as tuas actividades escolares? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ele visita regularmente a escola? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Na lista que se segue classifica com as qualidades que deve ter um bom professor assinalando com um X a quadricula que melhor exprime a tua opinião.

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. Explicar bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conhecer bem os assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ser pontual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ser exigente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não faltar às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elogiar os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ser compreensivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ajudar os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mostrar interesse pelos problemas dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Saber ouvir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Saber falar de muitos assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ser justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ter boa apresentação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Manter a ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Castiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Repreende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Quando tens dúvidas recorres ao teu professor

- | | |
|------------------|--------------------------|
| 1.Sempre | <input type="checkbox"/> |
| 2.Às vezes..... | <input type="checkbox"/> |
| 3.Raramente..... | <input type="checkbox"/> |
| 4.Nunca..... | <input type="checkbox"/> |

14. Realizas as tarefas que te são propostas?

- 1.Sempre ☐
- 2.Às vezes..... ☐
- 3.Raramente..... ☐
- 4.Nunca..... ☐

13. 15.Faltas às aulas?

- 1.Muitas Vezes ☐
- 2.Às vezes..... ☐
- 3.Raramente..... ☐
- 4.Nunca..... ☐

16. Qual o motivo que te leva a faltar às aulas?

- 1.Doença ☐
- 2Assistência a familiares..... ☐
3. Adormecer..... ☐
4. Não apetecer ir à escola..... ☐

17. Quais as disciplinas a que sentes dificuldades? Assinala a que melhor indica a tua situação

	Muita Dificuldade	Alguma Dificuldade	Pouca Dificuldade	Nenhuma Dificuldade
1. Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. História	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ciências Naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Físico - Química	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Educação Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Educação tecnológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Quais as disciplinas a que dedicas mais trabalho e estudo?

	Muito Trabalho	Algum Trabalho	Pouco Trabalho	Nenhum Trabalho
1. Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Francês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. História	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ciências Naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Físico - Química	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Educação Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Educação tecnológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Assinala com uma X o factor que melhor indica a causa das tuas dificuldades de aprendizagem

	Muito Pequena	Pequena	Média	Grande	Muito Grande
1. Dificuldade em compreender o professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Rapidez na explicação dos assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Situação de indisciplina na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Inadaptação à turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Más companhias fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Diferentes solicitações fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Necessidades de executar muitas tarefas fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Dificuldade de atenção na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Falta de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Falta de trabalho em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Elevado número de alunos por turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Falta de interesse da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Currículo desajustado à realidade dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Dificuldade em recolher e organizar informações, sem ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Absentismo dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Mau ambiente familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ambiente da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Falta de apoio da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Dificuldades socioeconómicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Metodologias ultrapassadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Falta de equipamentos adequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Crise de valores da sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Deficiente relação professor/aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Já foste indicado para "apoios educativos"? Sim ☐ Não ☐

(Se respondeste **NÃO**, passa à resposta 24)

21. Assinala com um X em que ano(s) lectivo(s).

1. 2006/07..... ☐

2. 2007/08..... ☐

3. 2008/09..... ☐

22. Se respondeste sim, mesmo que uma só vez, assinala a(s) modalidades para as quais foste Indicado.

1. Aulas de compensação educativa ☐

2. Frequência da sala de estudo ☐

3. Apoio semanal do director de Turma ☐

4. Colaboração da Família ☐

23. Frequentaste esse(s) apoio(s)? Sim ☐ Não ☐

24. Se respondeste Não, assinala com X as razões:

1. Já ter apoio fora da escola ☐

2. Representar sobrecarga horária ☐

3. Horário desajustado ☐

4. Não concordar com a modalidade proposta ☐

5. Repetir os mesmos conteúdos ☐

6. Os conteúdos são transmitidos com o nas aulas ☐

7. Outros . Qual? _____

25. Com os apoios educativos conseguiste adquirir e/ou melhorar algum dos indicadores que se segue? Assinala com X cada um dos aspectos.

	Muito	Pouco	Nada
1. Métodos de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Maior conhecimento dos conteúdos, em que tinhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Maior confiança na resolução de trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Maior/Melhor participação na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Melhores resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Métodos de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Qual o grau de importância que atribuis a cada uma das situações, com vista a superar as tuas dificuldades?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. Explicações do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Resolução de fichas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Consulta de obras teóricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Recurso de obras de consulta (dicionário, enciclopédias; ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Agradeço a tua colaboração, pois a tua opinião é essencial para que, em conjunto, possamos traçar linhas que contribuam para o teu maior sucesso.

Anexo III– Inquérito por questionário aos docentes

INQUÉRITO (Docentes)

Apresentação

Este questionário faz parte de um projecto de investigação para uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização de Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro.

O objectivo deste estudo é conhecer a Percepção dos Alunos e Professores relativamente ao insucesso escolar e aos Apoios e Complementos Educativos no 3º ciclo do ensino básico.

Para tal, gostávamos de contar com a sua participação, a qual constitui um contributo fundamental para o sucesso do nosso trabalho, pelo que desde já agradecemos a disponibilidade e colaboração.

Os questionários são anónimos e as suas respostas serão confidenciais.

Dados Biográficos

Assinale com um \oplus a resposta adequada à sua situação.

01. Sexo:

Feminino ☐

Masculino ☐

02. Idade:

Menos de 25 anos ☐

De 25 a 35 anos ☐

De 36 a 45 anos ☐

Mais de 45 anos ☐

03. Anos de serviço docente

De 1 a 10 anos ☐

De 11 a 20 anos ☐

De 21 a 30 anos ☐

Mais de 30 anos ☐

04. Habilitação Académica/Literária

Curso Médio/Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

05. Situação Profissional:

PT ☐

QE ☐

QZP ☐

Contratado ☐

06. Grupo de Docência:

290 ☐

300 ☐

320 ☐

330 ☐

400 ☐

420 ☐

500 ☐

510 ☐

520 ☐

530 ☐

540 ☐

550 ☐

600 ☐

620 ☐

07. Factores de ordem interna e externa podem causar o insucesso. Indique, assinalando com um círculo, o algarismo que melhor indica a sua opinião, relativamente aos vários aspectos abaixo indicados.

	Muito Pequena	Pequena	Média	Grande	Muito Grande
1. Dificuldade de apreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Rapidez na explicação dos assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Situação de indisciplina na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Inadaptação à turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Más companhias fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Diferentes solicitações para distração, fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Necessidades de executar muitas tarefas fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Dificuldade de atenção nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Falta de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Falta de trabalho em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Elevado número de alunos por turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Falta de interesse da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Currículo desajustado à realidade dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Dificuldade em recolher informações, sem ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Dificuldade em organizar informações, sem ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Absentismo dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mau ambiente familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Falta de apoio da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Dificuldades sócio - económicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Metodologias ultrapassadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Falta de equipamentos adequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Crise de valores da sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Deficiente relação professor / aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

08. Valorize de 1 a 10 os "parâmetros" que considera que caracteriza um aluno que revela insucesso. (pode usar o mesmo valor várias vezes)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Não é capaz de se exprimir correctamente, por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Não é capaz de oralmente, se exprimir correctamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Não domina conteúdos programáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Não corresponde às expectativas do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Não é capaz de aplicar conhecimentos em novas situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Não revela criatividade, nem autonomia na concretização das suas tarefas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Não tem capacidade de argumentação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Não revela atitudes de participação democrática e intervenção social da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Não se interessa pelas actividades propostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Não é assíduo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Não é pontual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

09. Para combater o insucesso há factores que podemos considerar essenciais. Dos indicadores enunciados indique com X, cada um pela sua por ordem de importância.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importa nte	Muito Importante	Fundamental
1. Apoio da família, no estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Interesse da família pelo percurso escolar do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Número mais reduzido de alunos por turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Menor carga horária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Diversificação de estratégias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Actuação do director de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Maior interesse do professor pelo aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Frequência de actividades extracurriculares (desporto, clubes, etc.) que funcionem na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Disponibilidade de espaços e equipamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Apoios educativos fornecidos pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Outros _____					

10. Assinale com um X a situação que entende corresponder à melhor integração social dos alunos.

10.1. O aluno vem para a escola:

1. Por vontade própria Frequência da sala de estudo ☐
2. Por vontade dos pais ☐
3. Por vontade própria e dos pais..... ☐
4. Outras razões _____ ☐

10.2. Quais as formas / hábitos de estudo dos alunos

1. Em grupo ☐
2. Individualmente ☐
3. Em grupo e individualmente:..... ☐
4. Não sei ☐

11. Assinale com X a expressão que melhor corresponde ao seu conceito de Escola

1. A Escola é um lugar onde só se adquire conhecimentos ☐
2. A Escola é um lugar onde se recebe educação ☐
3. A Escola é um lugar onde se adquire conhecimentos e educação ☐
4. A Escola é um lugar onde se proporciona convívio ☐
5. A Escola é um lugar onde se passa o tempo ☐
6. A Escola é um lugar onde se é obrigado a estar até aos 16 anos ☐
7. A Escola é um lugar onde se obtém um certificado útil para o futuro ☐
8. A Escola é um lugar onde se adquire formação essencial para o futuro ☐

12. Na lista que se segue classifique as qualidades que deve ter um bom

professor assinalando com um X a quadricula que melhor exprime a sua opinião.

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. Explicar bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conhecer bem os assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ser pontual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ser exigente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não faltar às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elogiar os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ser compreensivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ajudar os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mostrar interesse pelos problemas dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Saber ouvir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Saber falar de muitos assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ser justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ter boa apresentação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Manter a ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Castiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Repreende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. O apoio pedagógico visando contribuir para o sucesso educativo dos alunos pode ser implementado através de modalidades e estratégias amplas, concebidas e realizadas quer no âmbito curricular, quer no âmbito extracurricular.

(Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa o mínimo e 5 o máximo, assinala com X as modalidades que mais tem indicado aos seus alunos)

	1	2	3	4	5
1. Aulas de compensação educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Frequência da sala de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Apoio do director de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Colaboração da família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ensino diferenciado na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Grupo de nível de carácter temporário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Currículos alternativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Programas específicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Programas interdisciplinares e transdisciplinares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Programas alternativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Outros _____					

14. Com os apoios e complementos educativos os alunos conseguem adquirir e/ou melhorar algum dos indicadores que se seguem? Assinale com X cada um dos aspectos.

	Muito	Pouco	Nada
1. Métodos de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Maior conhecimento dos conteúdos, em que tinhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Maior confiança na resolução de trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Maior/Melhor participação na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Melhores resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Métodos de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Qual o grau de importância que atribui a cada uma das situações, com vista a superar as dificuldades dos alunos?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. Explicações do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Resolução de fichas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Consulta de obras teóricas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Recurso de obras de consulta (dicionário, enciclopédias;...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Os alunos, que tem indicado, para apoio pedagógico, tem sido aceite por todos?

Sim ☐

Não ☐

17. Se respondeu Não, assinale com um X a eventual razão:

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Já ter apoio fora da escola | <input type="checkbox"/> |
| 2. Representar sobrecarga horária | <input type="checkbox"/> |
| 3. Horário desajustado | <input type="checkbox"/> |
| 4. Não concordar com a modalidade proposta | <input type="checkbox"/> |
| 5. O aluno não mostrou interesse | <input type="checkbox"/> |
| 6. Outros _____ | |

18. Quais são as principais dificuldades que encontra na aplicação das medidas de apoio:

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. Desfasamento de horários entre alunos e professores | <input type="checkbox"/> |
| 2. Dificuldades de relação entre os professores | <input type="checkbox"/> |
| 3. falta de colaboração dos alunos, na execução das tarefas de casa | <input type="checkbox"/> |
| 4. Dificuldades de estratégias de ensino diferenciado, na sala de aula | <input type="checkbox"/> |
| 5. Elevado número de alunos por turma | <input type="checkbox"/> |
| 6. Falta de recursos materiais | <input type="checkbox"/> |

19. Na sua opinião, o Director de Turma desempenha um papel importante na aplicação dos apoios educativos:

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Porque contribui para a motivação dos alunos | <input type="checkbox"/> |
| 2. Porque apela para o desempenho dos professores | <input type="checkbox"/> |
| 3. Porque promove a colaboração dos encarregados de educação na concretização dos apoios educativos | <input type="checkbox"/> |

20. Considera mais importante que o apoio, na modalidade de aula de complemento educativo, seja ministrado,

1. Pelo próprio professor que lecciona a disciplina objecto de apoio ☐

2. Por outro professor da mesma área disciplinar ☐

21. Na sua escola o apoio educativo é, quase sempre, prestado pelo,

1. Professor que propôs o apoio educativo ☐

2. Por outro professor da mesma área disciplinar ☐

22. Na sua opinião, a Família colabora com o professor na concretização das medidas de apoio propostas para o seu educando.

Sim ☐

Não ☐

23. Dê a sua opinião sobre as principais mudanças a introduzir na escola, para a concretização das medidas de apoio educativo.

Agradeço a sua colaboração, pois a sua opinião é essencial para provocar a reflexão sobre estratégias a criar de reajustamentos a efectuar visando um efectivo sucesso.

Anexo IV – Pedido de autorização



Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo do
Agrupamento de Escolas de Águas Santas

Águas Santas, 5 de Março 2009

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na especialização de Administração e Políticas Educativas da Universidade de Aveiro, Manuel Carneiro Ferreira, pretende elaborar uma Dissertação sobre "Insucesso Escolar e os Apoios e Complementos Educativos. Para a sua concretização, solicita que V.Ex.^a se digne a autorizar a recolha de dados na Escola Secundária/2,3 de Águas Santas.

Tendo em conta o âmbito do estudo, garante-se a confidencialidade e o anonimato em todo o processo de pesquisa.

Grato pela atenção dispensada,

O Mestrando,

A handwritten signature in blue ink is written over a horizontal line.